

**МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ  
ЛУГАНСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ**

**ЛІНГВІСТИКА.  
КОМУНІКАЦІЯ.  
ОСВІТА**

**МАТЕРІАЛИ  
VI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ**

**14 – 15 березня 2013 р.**

**Луганськ**

**УДК 80:316.776:37**  
**ББК 81+60.524.224+74**  
**Л59**

**Лінгвістика. Комунікація. Освіта :** матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. Л59 (Луганськ, 14 – 15 берез. 2013 р.). – Луганськ : Вид-во ЛДАКМ, 2013. – 260 с.

У матеріалах збірника висвітлено проблеми теорії та практики в процесі вивчення іноземних мов. Розглянуто актуальні питання лінгвістики та літературознавства, перекладознавства в контексті міжкультурної комунікації тощо.

Для викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів старших курсів.

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

**Лингвистика. Коммуникация. Образование :** материалы VI Всеукр. науч.-практ. Л59 конф. (Луганск, 14 – 15 марта 2013 г.). – Луганск : Изд-во ЛГАКИ, 2013. – 260 с.

В материалах сборника освещаются проблемы теории и практики в процессе изучения иностранных языков. Рассматриваются актуальные вопросы лингвистики и литературоведения, переводоведения в контексте межкультурной коммуникации и др.

Для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов старших курсов.

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

**Відповідальний редактор:**

В. Л. Філіпшов

**Редакційна колегія:**

І. М. Цой,  
К. В. Калініна,  
Н. В. Колотовкіна,  
Я. Л. Масольд

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Луганського державного інституту культури і мистецтв  
(протокол № 6 від 27 лютого 2013 р.)

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

**Відповідальний за випуск:**

К. В. Калініна

© Луганська державна академія  
культури і мистецтв, 2013

ЗМІСТ

**ПЛЕНАРНІ ДОПОВІДІ**

<i>Зимич Е. В.</i> НЕВЕРБАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ КОМУНІКАЦІИ КАК ОБЪЕКТ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ	8
<i>Рудницька Н. М.</i> РАДЯНСЬКА ЦЕНЗУРА І ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРЕКЛАД РОМАНУ ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА “THE CATCHER IN THE RYE”	10
<i>Туленинова Л. В.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ВЕРБАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТОВ (на материале английского и русского языков)	14
<i>Штельмах Г. Б.</i> ІНШОМОВНА МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА ТА ІНТЕГРАЦІЙ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКЕ СПІВТОВАРИСТВО	18
<i>Шульгіна В. І.</i> ІНФОРМАЦІЙНА ЛІНГВІСТИКА ЯК ОДИН З НОВІТНІХ НАПРЯМІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	20

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА**

<i>Агібалова Т. М.</i> АБСТРАГУВАННЯ СЛІВ КОНКРЕТНОЇ СЕМАНТИКИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ МОВИ В ДРАМАТИЧНИХ ПОЕМАХ ЛЕСІ УКРАЇНКИ	24
<i>Денисовець І. В.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯЛЬНИХ ЗВОРОТІВ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ ВСЕВОЛОДА НЕСТАЙКА	26
<i>Думанська Л. Б.</i> ДО ПИТАННЯ ВАРІАНТНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ АРХІТЕКТУРНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ	29
<i>Д’якова Т. О.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СУСПІЛЬНИХ СТОСУНКІВ У ФРАЗЕОЛОГІЇ СХІДНОСЛОБОЖАНСЬКИХ ГОВІРОК	31
<i>Ільчєсін М. Д.</i> ІСТОРИЧНІ ХВИЛІ ЗАПОЗИЧЕНЬ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В НІМЕЦЬКУ	34
<i>Касіян Г. В.</i> ПРОБЛЕМА РОЗМЕЖУВАННЯ ПОНЯТЬ «ВЕРБАЛЬНИЙ», «КОМУНІКАТИВНИЙ» І «МОВЛЕННЄВИЙ» АКТ	37
<i>Кіресенко К. В.</i> КОНЦЕПТ LOVE В АНГЛІЙСЬКИХ ПОВСЯКДЕННО- ПОБУТОВІЙ І ФОЛЬКЛОРНО-МАГІЧНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ	38
<i>Косович О. В.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ ФРАНКОМОВНІЙ ЕКОНОМІЧНІЙ ЛЕКСИЦІ Й ТЕРМІНОЛОГІЇ	41
<i>Литвинова Н. Б.</i> ДІАЛЕКТНА ОПОВІДЬ ЯК ОДИН ІЗ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ ДІАЛЕКТНОГО ДИСКУРСУ	45
<i>Маслова А. В.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ	46
<i>Матросова І. В.</i> СОВРЕМЕННЫЙ ГЕНДЕРНЫЙ ДИСКУРС	48
<i>Нестерук В. В.</i> ЗАГАДКА РУССКОЙ ДУШИ В ОТРАЖЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ	51
<i>Новіцька О. І.</i> НАЗВИ ЇЖИ В ГОВІРЦІ ПІДГАСЧЧИНИ	54
<i>Овчиннікова І. І.</i> ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ	55

<i>Павленко А. Е.</i> АКЦЕНТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВАРИАНТА ЛЕКСЕМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ (на материале жаргона работников водного транспорта)	58
<i>Печенікова Л. М.</i> ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДУШЕВНОГО СТАНУ ЛЮДИНИ В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ХІХ СТОЛІТТЯ	60
<i>Помірко Р. С., Кіпень С. В.</i> ЛЕКСИКОН СУБКУЛЬТУРИ ПАДОНКАФФ	63
<i>Поневчинська Н. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ЕПІГРАМИ ЯК ЖАНРУ САТИРИЧНОЇ ПОЕЗІЇ	66
<i>Попова К. Е.</i> ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ЖІНКА» В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРЕСІ	68
<i>Саляк Ю. М.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЇ АРГУМЕНТАЦІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОРИ	70
<i>Сахарук І. В.</i> ПРЕЦЕДЕНТНІСТЬ ЯК ВИЯВ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКИХ ДРУКОВАНИХ ЗМІ	73
<i>Слободян О. Р.</i> СЕГМЕНТАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ЗМІСТОВОГО ВИДІЛЕННЯ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ	76
<i>Строганова О. А.</i> ГРАММАТИКА ТЕКСТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОТНОШЕНИЯ АВТОРА К ЯЗЫКУ СВОИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (на материале литературной традиции шотландского Лоуленда)	79
<i>Тихомиров С. А.</i> НАРРАТИВНАЯ ПАРАДИГМА В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ	81
<i>Ткаченко О. В.</i> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЩО ОБ'ЄКТИВУЮТЬ КОНЦЕПТ «ВИХОВАННЯ»: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ	85
<i>Ясінська О. В.</i> ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СИНОНІМІЇ У СФЕРІ КІБЕРНЕОЛОГІВ	88
<i>Dombrován T. I.</i> REANALYSIS AS A MECHANISM OF SYNTACTIC CHANGE	90
<i>Martin R. R.</i> THE ENGLISH COMPOUND-COMPLEX AND COMPLEX-COMPOUND SENTENCES: STRUCTURAL MODELS AND TRANSLATION PECULIARITIES	92
<i>Masalska N. V.</i> REVIEW OF APPROACHES TO DETERMINATION OF THE CATEGORY OF MODALITY	95

### ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

<i>Бахтоярова Л. И., Яковенко Г. А.</i> ТВОРЧЕСТВО С. ЕСЕНИНА В ОЦЕНКЕ А. ВОРОНСКОГО	98
<i>Бокшань Г. І.</i> ХУДОЖНЯ РЕАЛІЗАЦІЯ АРХЕТИПНИХ РИС ПЕРВОЗДАННОЇ ЖІНКИ В ПОВІСТІ ГАЛИНИ ПАГУТЯК «ЗАХІД СОНЦЯ В УРОЖІ»	99
<i>Воскресенская Г. В.</i> ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ИГРА АВТОРА СО СВОИМИ ПЕРСОНАЖАМИ	102
<i>Дмитренко В. І.</i> СПЕЦИФІКА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ БІБЛІЙНИХ ОБРАЗІВ У ПОЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ФРАНКА	105
<i>Ігнатів Н. Є.</i> МОТИВ ДОРОГИ В АВТОБІОГРАФІЧНІЙ ПРОЗІ ГАЙТО ГАЗДАНОВА	108
<i>Коверник Н. Н., Сингх Ю. И., Юрченко Е. В.</i> СБОРНИК Н. С. ГУМИЛЁВА «ОГНЕННЫЙ СТОЛП» В КРИТИКЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА	111
<i>Любарець І. А.</i> МЕТОДИ СТВОРЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕРСОНАЖІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ДРАМАТУРГІЇ ХХ СТОЛІТТЯ	112

<i>Тихомиров С. А.</i> ОБРАЗЫ ПРАВДЫ И КРИВДЫ В СЛАВЯНСКОЙ МИФОЛОГИИ И ТЕКСТАХ	116
<i>Філатова Г. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ОБРАЗУ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО В «ІСТОРІЇ РУСІВ» ТА ЛІТОПИСІ САМІЙЛА ВЕЛИЧКА	120
<i>Чумаченко Г. А.</i> СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ПОЕТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ В ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД: КОНЦЕПЦІЯ ПРАВДИВОСТІ ТА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ	124

**МОВА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

<i>Думашівський Я. Є.</i> ПРО ЧИСТОТУ МОВИ СПОРТИВНИХ ДРУКОВАНИХ ЗМІ (на матеріалі статей газети “Спортивка” за червень – серпень 2012 р.)	127
<i>Марченко А. В., Свєтлова А. І.</i> НЕВЕРБАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	129
<i>Могилевская Н. Э., Петросян Ю. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД УКРАИНЫ	131
<i>Савченко А. Л.</i> УКРАЇНСЬКИЙ МОВЛЕННЕСВИЙ ЕТИКЕТ В УМОВАХ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ	133
<i>Сазонова Є. О.</i> МОВНА ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	135
<i>Таванець Н. В.</i> ПРОЯВИ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В ЕПІСТОЛЯРІЇ ДІЯЧІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	138
<i>Шкурашівська Л. М.</i> КАТЕГОРІЯ ЧАСУ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ	142

**ПЕРЕКЛАД ЯК МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ.  
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

<i>Бондаренко Н. Ю.</i> ЛЕКСИЧНІ ІННОВАЦІЇ СФЕРИ ПОЛІТИЧНОГО ЖИТТЯ ТА ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ	146
<i>Быкова Я. В.</i> ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА СЛЕНГА	147
<i>Долженко М. В.</i> РЕЛЕВАНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ СПЕЦИФІКИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ	150
<i>Іванова Н. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ВЛАСНИХ НАЗВ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНОМОВНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (на матеріалі оповідання С. Черкасенка «Маленький горбань»)	152
<i>Мікаєлян В. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ МЕДИЧНИХ СТАТЕЙ	154
<i>Сычевская И. О., Шевчук О. Д.</i> ПОНЯТИЕ ВЕРТИКАЛЬНОГО КОНТЕКСТА В ИНОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ	156
<i>Шама И. Н.</i> СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА И АНГЛИЙСКАЯ ПОЭЗИЯ НОНСЕНСА	159
<i>Яременко А. С.</i> ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНОЇ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	160
<i>Kuimova M. V.</i> ISSUES OF LITERARY WORKS TRANSLATION	163

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ  
СТУДЕНТІВ ВНЗ**

<i>Антонова К. В., Корж О. Ю., Соколовська Н. В.</i> РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ЕТАПІВ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВИ СТУДЕНТАМИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ	165
<i>Веремчук Т. Ю.</i> НОВІТНІ АСПЕКТИ В ДОСЛІДЖЕННІ КОМУНІКАЦІЙ ЄС	168
<i>Гальчук О. В.</i> МЕТОД УЧЕБНОГО ПРОЕКТА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	171
<i>Ганзюкова О. Ю.</i> ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ, АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ	175
<i>Гончарова О. А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	177
<i>Горецька О. П.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ МАРІЙКИ ПІДПРЯНКИ В МОВНІЙ ОСВІТІ СТУДЕНТІВ	180
<i>Данькова О. М.</i> ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ У НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	182
<i>Ефремов С. В.</i> ВЛИЯНИЕ УПРАЖНЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧЕНИКОВ	183
<i>Жалилова Н. Т.</i> ПРИЁМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ НАВЫКАМИ ГОВОРЕНИЯ, ПИСЬМА И СЛОВАРНОГО ОБОГАЩЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	187
<i>Ісакова В. С.</i> МОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ	189
<i>Калініна К. В.</i> ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ	192
<i>Куца О. І.</i> ФУНКЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	194
<i>Лисак О. Б.</i> АНГЛОМОВНІ МАГІСТЕРСЬКІ ПРОГРАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОБІЛЬНОСТІ: ПОРІВНЯННЯ СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ЄС	196
<i>Лисицкая Е. П.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММЫ SKYPE ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	199
<i>Матросова Л. Н.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ	201
<i>Мороз О. А.</i> ПОЛЬСЬКА МОВА В АСПЕКТІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ УКРАЇНСЬКОГО ФІЛОЛОГА	204
<i>Морозова К. О.</i> ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	207
<i>Ненашева Г. С.</i> ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ В СТУДЕНТІВ ВНЗ	209
<i>Ніколаєнко Ю. О.</i> ТЕХНОЛОГІЯ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ВНЗ	211
<i>Ніщик Р. О.</i> ЦІЛІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ II – III РОКІВ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА МАТЕРІАЛІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ	213

<i>Оліяр М. П.</i> ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	216
<i>Прокончук М. М.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (АНГЛІЙСЬКА МОВА ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ)	218
<i>Стрельцова В. Ю.</i> РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	221
<i>Сура Л. Г., Васильєва Л. Г.</i> ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НОВИХ СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИХ УМОВАХ	223
<i>Филиппова И. В.</i> РАЗВИТИЕ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА	226
<i>Холмакова Ю. В.</i> З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО ТЕАТРУ	229
<i>Чевичалова С. В.</i> ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	230
<i>Чернованенко И. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ (ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	233
<i>Чорний В. В.</i> КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	237
<i>Avdeeva V. V.</i> THE ASPECTS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN LANGUAGE TEACHING	239
<i>Burdina S. V.</i> INTERNATIONALISATION OF THE CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION	242
<i>Granger Will.</i> MISTAKES MAKE PERFECT: WHEN AND HOW TO USE THE COMMUNICATIVE METHOD	245
<i>Kobzeva N. A.</i> PROMOTING CRITICAL THINKING THROUGH THE USE OF WEB QUEST IN AN EFL CLASSES	247
<i>Shishkina L. O.</i> ICT COMPETENCE AS A CONSTITUENT OF PROFESSIONAL MOBILITY OF EFL TEACHERS	248
<i>Zviagintseva O. O.</i> USING ART TO THINK CRITICALLY IN ELT	252
<i>Відомості про авторів</i>	254

ПЛЕНАРНІ ДОПОВІДІ

УДК 821.111'22

*Е. В. Зимич,  
г. Луганск*

**НЕВЕРБАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КОММУНИКАЦИИ  
КАК ОБЪЕКТ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

К описанию невербальных средств коммуникации, аспектам их функционирования в речи и тексте обращались специалисты разных областей знания: семиотики, антропологии, психологии [19; 16; 24; 2]. Одновременно росло внимание к невербальному компоненту коммуникации в различных областях лингвистики, шло развитие паралингвистики как области науки о языке, объектом которой стали невербальные средства общения [4; 6; 7; 12; 21]. Отдельные аспекты функционирования невербальных средств были описаны в монографиях Д. Светозаровой [13] и Б. С. Шварцкопфа [15]. Тем не менее до 90-х годов невербальная сфера коммуникации оставалась за пределами лингвистики. Только в последнее десятилетие невербальный компонент становится лингвистически значимым феноменом, уточняющим представление о функционировании языка. Невербальные средства становятся объектом коммуникативной лингвистики [1; 9], когнитивной и психолингвистики [5; 10], лингвистики текста [11].

Невербальная коммуникация является важным средством общения, она несет слушателю весьма значимую для него информацию о говорящем, его отношении к собеседнику, к предмету разговора, к самому себе [22; 26]. Согласно Д. МакНэйлу, 90 процентов речи сопровождается жестами в большинстве культур [23].

П.К. Экман и У.В. Фризен выделяют пять функций невербального компонента речи по отношению к вербальному: повторение, противоречие, дополнение, акцент, регулирование [17]. Р. Харрисон выделяет следующие функции невербальных действий и их соотношение с вербальными: невербальные действия определяют, ограничивают, регулируют систему коммуникации, поток взаимодействия, обратную связь; сообщают содержание, иногда даже более эффективно, чем лингвистические; повторяют или противоречат вербальным сообщениям; невербальные и вербальные действия взаимозависят или не зависят друг от друга; взаимно акцентируют и взаимно регулируют друг друга; невербальные действия могут быть неуместны [20]. А.К. Кендон утверждает, что «жестикуляция и речь – два разных способа репрезентации, и они скоординированы, поскольку обусловлены одной и той же общей целью – создать паттерны действия, выражающего смысл» [22, с. 20].

Ряд исследователей выделяют следующие способы соотношения жестов и речи. Жесты могут выражать то же, что и речь; выражать нечто, что противоречит содержанию речи; предвосхищать значения, переданные речью; акцентировать ту или иную часть речевого сообщения; быть связанными с более глобальными аспектами взаимодействия, чем данное вербальное высказывание; сохранять контакт между собеседниками и регулировать поток речи; заполнять или объяснять переходы молчания, указывая на намерение говорящего продолжить свою реплику (например, поиск подходящего слова); заменять отдельное слово или фразу; с опозданием дублировать содержание вербального сообщения [18; 25].

Взаимодействие вербальных и невербальных компонентов коммуникации определяется тем, что глубинные процессы, лежащие в основе вербальной и невербальной деятельности человека, в существенных положениях аналогичны [8]: смысл в определенных условиях может выражаться только словами, только жестами или их комбинацией; жестовое поведение коммуникантов, как и словесное, меняется в



пространстве, во времени, а также под действием изменяющихся социоэкономических и культурных условий; жесты, как и языковые единицы, чаще всего являются символическими знаками. Они образуют лексикон языка тела, так же, как лексические единицы – словарь естественного языка; многие жесты данного языка могут быть переведены не только на вербальный язык, но и на другой жестовый язык.

Невербальный язык отличается от вербального тем, что является континуальным, произвольным, вероятностным, конкретным, природным, первичным, в большей степени аффективным, интуитивным, неосознанно используемым, нецеленаправленным, непреднамеренным, представляющим пространственно-временную целостность [23].

Для лингвистики представляют интерес те невербальные компоненты коммуникации, которые сопровождают речевое высказывание и влияют на его структуру таким образом, что цель передачи общего содержания высказывания достигается совокупностью вербальных и невербальных средств [3, с. 260]. Г.В. Колшанский выделяет определенную группу «эмоционально заряженных» невербальных средств, подчеркивая, однако, что «было бы ошибочным полагать, что все так называемые невербальные средства служат цели выражения эмоций. Действительно, определенные из них можно было бы охарактеризовать как выразители эмоциональности. К таким средствам следовало бы отнести в первую очередь жесты и мимику, которые могут сопровождать в то же время и самые нейтральные с эмоциональной точки зрения высказывания. Нет оснований говорить об исключительной принадлежности невербальных средств к сфере выражения высказываний эмоционального характера в противоположность нейтральной информации обычных высказываний. В какой мере невербальные средства могут сопровождать как эмоциональное, так и рациональное высказывания, в такой же мере и чисто лингвистические средства без каких бы то ни было невербальных средств могут выражать и рациональное и эмоциональное» [6, с. 31].

Вербальная и невербальная коммуникативные системы функционируют в тесном взаимодействии и дополняют друг друга, а иногда и взаимозамещают, благодаря общности базовых функций и различию структурных и системных характеристик вербальных и невербальных компонентов коммуникации.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Аристов С. А. Невербальные компоненты коммуникации / С. А. Аристов // Тверской лингвистический меридиан. – 1998. – Вып. 1. – С. 23 – 30.
2. Барабанщиков В. А. Восприятие и событие / В. А. Барабанщиков. – СПб. : Алетея, 2002. – 201 с.
3. Гамзюк М. В. Емотивний компонент значення у процесі створення фразеологічних одиниць (на матеріалі німецької мови) / М. В. Гамзюк. – К. : КДЛУ, 2000. – 256 с.
4. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Наука, 1980. – 115 с.
5. Залевская А. А. Роль тела в языковой коммуникации: корпоральная семантика / А. А. Залевская // Психолінгвістическіе ісследования: слово и текст. – Тверь : ТГУ, 2002. – С. 36 – 46.
6. Колшанский Г. В. Паралингвистика / Г. В. Колшанский. – М. : Высш. шк., 1974. – 83 с.
7. Красильникова Е. В. Жест и структура высказывания в разговорной речи / Е. В. Красильникова // Русская разговорная речь. Фонетика. Морфемика. Лексика. Жест. – 1983. – С. 214 – 238.
8. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

9. Колокольцева Т. М. Роль диалога в современном коммуникативном пространстве / Т. М. Колокольцева // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. научн. тр. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – С. 50 – 57.
10. Мечковская Н. Б. Коммуникативная деятельность человека. Функции языка и речи / Н. Б. Мечковская // Социальная лингвистика. – М. : Аспект-пресс, 1996. – С. 7 – 29.
11. Мисонжников Б. Я. Феноменология текста. (Соотношение содержательных и формальных структур печатного издания) / Б. Я. Мисонжников. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – 488с.
12. Николаева Т. М. Языкознание и паралингвистика / Т. М. Николаева, Б. А. Успенский // Лингвистические исследования по общей и славянской типологии. – М. : Наука, 1966. – С. 63 – 74.
13. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка / Н. Д. Светозарова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 176 с.
14. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англomовному дискурсі / Л. В. Солощук. – Х. : Константа, 2006. – 300 с.
15. Шварцкопф Б. С. Современная русская пунктуация: система и ее функционирование / Б. С. Шварцкопф. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
16. Barre La Weston Paralinguistics. Kinesics, and Cultural Anthropology, in Approaches to Semiotics / La Weston Barre. – The Hague : Mouton, 1964. – 294 p.
17. Ekman P. Unmasking the face / P. Ekman, W. V. Friesen. – New Jersey : Prentice-Hall, 1975. – 212 p.
18. Fromkin V. An introduction to language / V. Fromkin, J. Rodman. – New York : CPS college publishing, 1983. – 640 p.
19. Hall E. T. The Silent language / E. T. Hall. – N.Y. : Garden City, Doubleday, 1959. – 240 p.
20. Harrison R. Beyond words: An introduction to nonverbal communication / R. Harrison. – Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1974. – 210 p.
21. Hill A. Introduction to Linguistic Structures, From Sound to Sentence in English / A. Hill. – N. Y. : Harcourt, Brace & World, 1958.
22. Kendon A. K. Gesture and speech: How they interact / A. K. Kendon // Nonverbal interaction. – Beverly Hills, CA : Sage Publications, 1983. – P. 13 – 45.
23. McNeil D. Hand and mind: what gestures reveal about thought / D. McNeil. – Chicago : University of Chicago Press, 1992. – 423 p.
24. Mehrabian A. K. Nonverbal communication / A. K. Mehrabian. – Cambridge : University Press, 1972. – 226 p.
25. Nolan M. The relationship between verbal and nonverbal communication / M. Nolan, G. H. Hanneman, W. J. McEwan. // Communication and behaviour. – Reading : Addison-Wesley, 1975. – P. 98 – 120.
26. Richmond V. P. Nonverbal behavior and interpersonal relations / V. P. Richmond, J. C. McCroskey. – Boston : Pearson Education, Inc., 2004. – 350 p.

УДК 811.111.-26

*Н. М. Рудницька,  
м. Луганськ*

### **РАДЯНСЬКА ЦЕНзуРА І ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРЕКЛАД РОМАНУ ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА “THE CATCHER IN THE RYE”**

Тема ідеології в перекладі в цілому, і тема цензури зокрема, є вельми актуальними як в історичному аспекті, так і в постановці фундаментальних теоретичних питань щодо сутності перекладу як такого. Не зважаючи на відносну дослідженість ефекту, яку мала радянська цензура на переклад як українською, так і російською мовами, малодослідженими видаються наслідки, які така цензура мала вже після розпаду СРСР і має сьогодні. Саме це й визначає актуальність цієї розвідки, метою якої є дослідження впливу радянської цензури на виконання та рецепцію перекладів роману

“The Catcher in the Rye” Дж. Д. Селінджера в сучасних Україні та Росії.

Роман “The Catcher in the Rye” (1951) – найвідоміший твір Джерома Девіда Селінджера (1919 – 2010) – входить до списку 100 найкращих англомовних творів ХХ ст. [12]. Сприйняття цього роману було сповнене протиріч і шістдесят років тому, і сьогодні. Роман відразу набув популярності, а наприкінці 1950-х газети почали писати про “культ ловця” (“Catcher Cult”), і роман заборонили в кількох країнах, а також у деяких школах США [15]. Таким чином, цей твір являє собою особливо цікавий матеріал для спостереження за тим, як діють механізми цензури як у тоталітарних, так і в демократичних державах.

Радянська політична цензура виникла, як відомо, відразу після Жовтневого перевороту 1917 р., і Декрет про друк став відправною точкою радянського ідеологічного терору. Політична цензура реалізовувалася через державні органи – Головне управління в справах літератури і видавництв (Головліт) і Головний репертуарний комітет (Головрепертком), а також партійні структури. Як зазначає О. Федотова, ця система не змінювалася до кардинальних перетворень 1990-х рр.; наслідки тієї політики, що проводилася десятиріччями й мала негативний вплив на розвиток інтелектуального і духовного потенціалу народу, “відчуваються й дотепер у незалежній Україні і, можливо, будуть позначатися ще довгий час” [11, с. 3].

Говорячи про переклади роману Дж. Д. Селінджера, доступні для жителів України, варто звернути увагу на цензурну політику стосовно перекладів як українською, так і російською мовами, оскільки в радянській Україні частіше першими бачили світ саме переклади російською мовою, виконані в межах централізованої видавничої системи СРСР. Роман “The Catcher in the Rye” в СРСР було опубліковано, звісно, у перекладі російською 1965 р., не зважаючи на скандальну репутацію роману, який називають одним із тих, що зазнав найбільших цензурних утискань у США [14]. У країні, що завжди вважалася найдемократичнішою у світі, роман Дж. Д. Селінджера забороняли, принаймні, через три причини. По-перше, через відвертість та надмірне використання лайливої лексики. По-друге, твір ображав релігійні почуття громадян, оскільки серед слів-паразитів головного героя були і богохульства (Голден використовує “*goddam*” 237 разів, а “*Chrissake*” – 31). По-третє, як зазначив директор однієї з каліфорнійських шкіл, якщо цей роман не заборонити, він “буде ослаблювати старшокласників морально, роблячи їх вразливими для комунізму” [Там само] (переклад наш. – *Н. Р.*). Радянська цензура роман пропустила, бо основною колізією твору був конфлікт із буржуазним суспільством підлітка, розчарованого в цінностях цього буржуазного суспільства. Що ж до лайки й вульгаризмів, під час перекладу й редакторської правки їх було вилучено або замінено чи пом’якшено, і 1965 р. читачі отримали доступ до російськомовного перекладу Р. Райт-Ковальнової, який з того часу багато разів перевидавався, у тому числі в Україні; у Росії цей переклад публікувався кожні кілька років, за останні 10 років – принаймні тричі [5 – 7].

Р. Райт-Ковальова (1898 – 1990) – російська письменниця й відома перекладачка; як писав С. Довлатов, літератори вважали її стиль взірцевим [2, с. 312]. Працюючи над перекладом “The Catcher in the Rye”, вона не могла уникнути цензурного втручання, у чому можна пересвідчитися, порівнявши будь-який фрагмент оригінального тексту з перекладом. Наприклад, у розмові головного героя з сусідом (Розділ 3) ми бачимо еліптичні речення (прим., *Not him, though; Think they’ll make ya pay for em*), графони, що передають недбалість мови підлітків (*ya, em, ’bout, hellyya*), а також багаторазове вживання лексем *Chrissake* та *Goddam*, які хоч у сучасних словниках англійської мови подаються просто як *informal* [13], за часів створення оригіналу сприймалися як богохульство [14].

У перекладі Р. Райт-Ковальнової діалог втрачає свою різкість, відхилення від

мовної норми. Щодо зниженої лексики, перекладачка один раз *Goddam (book)* передає як “*Не видишь (– книгу читаю)*”, а в інших випадках опускає, так само як *Chrissake* та *What the hell*.

Як свідчать очевидці, Ріта Райт-Ковальова благала редактора дозволити їй вставити такі слова і в переклад, але їй, звичайно, не дозволили [1]. Навіть переклад назви твору, на думку Я. Лотовського, містить у собі ознаки втручання цензури, чи принаймні самоцензури: у фразі “Над *пропастью* во ржи” проглядає штамп “*пропасть* капитализма”, оскільки в оригіналі взагалі не з’являється образ прірви, а є лише “*cliff*”, тобто крутий обрив, скеля [8].

Переклад українською мовою О. Логвиненка “Над прірвою у житі” було опубліковано лише у 1984 р. Перекладачеві вдалося передати розмовність оповіді, але цей переклад, очевидно, також зазнав цензурного впливу. Так, деякі фрази, що стосуються теми сексу, замінено або вилучено. Наприклад, фразу “*she wasn’t exactly the type that drove you mad with desire*” перекладено як “тільки ж вона не з тих, у кого можна вклепатися по самі вуха”, але “*desire*” та “вклепатися” описують зовсім різні почуття. Щодо лексики, яка спричинила цензурні утискування в США через богохульний характер, О. Логвиненко зберігає її характер у перекладі й залежно від контексту перекладає: *Goddam* – *триклятуці, ідіотська, чорт бери, бісового батька*; *Chrissake* – *отуди к бісу, What the hell...* – *що в біса...* У цілому, у перекладі українською мовою твір, побудований у формі розповіді підлітка про події його життя, сприймається дуже природно й дійсно відтворює враження імпрізованої усної розповіді 16-річного хлопця – вразливого, неврівноваженого й обуреного ліцеємністю світу дорослих. Цей переклад також пережив перевидання й на разі залишається, наскільки нам відомо, єдиним опублікованим україномовним перекладом.

Щодо перекладів російською мовою, щойно перестала існувати радянська цензура, з’явилося кілька нових варіантів. Як критики, так і читацька аудиторія зустріли їх неоднозначно і скоріше негативно. На це були як об’єктивні причини (не всі з опублікованих перекладів були високої якості), так і суб’єктивні – особливості сприйняття перекладачами свого завдання в нових політичних умовах, а також особливості сприйняття нових перекладів пострадянською російськомовною аудиторією.

Як зазначає О. Борисенко, після відміни радянської цензури “всі настільки були зайняті тим, що вставляли назад лайливі слова, релігійні міркування та політичну крамолу, що на красу стилю вже не лишалося сил (а часто – і вміння)” [1] (переклад наш. – *Н. Р.*). Звісно, такий коментар є певним перебільшенням, але перекладач С. Махов, який першим оприлюднив новий переклад роману Селінджера в 1998 р., дійсно найбільшу увагу приділив саме тому, щоб відтворити в новому перекладі ті риси оригіналу, які були причиною скандальної репутації останнього, але були втрачені в першому, цензурованому перекладі російською мовою. Як зазначив С. Махов у передньому слові, про роман часто кажуть, що це – минуле сторіччя, і не знають, що свого часу оригінал забороняли через богольства та нестаток патріотизму, оскільки читали його в перекладі “совковому, піднаглядному... читали зовсім не ту книгу, що написав Селінджер” [9, с. 3]. Не зважаючи на “бунтівний” настрій перекладача, переклад залишився поза увагою читацької аудиторії.

Наступний переклад російською побачив світ у 2008 р. під назвою “Ловец на хлебном поле”. Перекладач М. Немцов також мав на меті донести до свого читача всі ознаки оригіналу, але, напевне, своїм завданням він вбачав також витіснити із свідомості читачів застарілий і не зовсім адекватний (не тільки через цензурні втручання) переклад Р. Райт-Ковальнової, який більшість російськомовних читачів сприймали, тим не менш, як абсолютний еквівалент оригіналу. Переклад М. Немцова

спричинив жваві обговорення, появу великої кількості дуже критичних рецензій, і в цілому його сприйняття було негативним: перекладач не просто відтворив всі особливості оригінального твору, але й перебільшив деякі. Головний герой використовує сленг і зовсім різні соціолекти (прим.: *киши, лохи, трындеть, шнобель, халдей, гроши* (в нейтральному значенні “гроші”), *брательник, не в жилу*). Деякі зовсім нейтральні лексеми він замінює зниженою лексикою: “one nice thing” – “путевая фигня”, “rear end” – “пердак”, “parents” – “предки”, “father” – “штрик”, тощо [13]. Це можна пояснити лише тим, що перекладач намагався відтворити емоційний тон оригіналу, а також той ефект, який останній справив у 1951 р. Переклад М. Немцова не витіснив попередника, і за два роки те саме видавництво “Ексмо”, що опублікувало “Ловца на хлебном поле”, знову звернулося до “Над пропастью во ржи” Р. Райт-Ковальнової.

Не викликав такої уваги переклад роману російською мовою Я. Лотовського, опублікований у журналі “Семь искусств” у 2010 р. [8], хоча він видається якраз-таки найбільш відповідним оригіналу і адекватним. Перекладач не пом’якшує різкої та грубої манери говорити Голдена Колфілда, перекладаючи його слова-паразити *Goddam* та *Chrissake* залежно від контексту як *фигня, чертов, идиотский, гнусный*. Водночас він не надто акцентує увагу на лайці, відтворює комізм, де він присутній в оригіналі; переклад звучить невимушено й природно.

Не зважаючи на його очевидні переваги, цей переклад не набув на разі популярності. Це можна пояснити лише особливим ставленням до появи нових перекладів, яке сформувалося в російськомовній пострадянської читацької аудиторії. Як зазначає О. Борисенко, “в нашій культурі новий переклад поганий за визначенням вже тому, що він “замахнувся на святе” [1]. У СРСР заборонялося майже все, крім набридлого соцреалізму, і перекладена література, хоч і цензурована, не лише знайомила читачів із зарубіжними авторами, але й привносила літературне новаторство, боролася із звичною казенною мовою. Тому перекладена література входила в російську, сприймалася як рідна – саме в тому варіанті перекладу, який було допущено до друку. Дуже часто лише один варіант допускався, оскільки так простіше було контролювати ситуацію. Перш ніж переклад публікувався, він проходив суворий цензурний контроль; але опублікований переклад дуже часто ставав єдиним, загально визнаним, “канонічним”; його не можна було критикувати. Наслідком такої політики в сучасній Росії є те, що у свідомості пересічного читача зберігається ставлення: старий переклад – якісний, класичний; немає потреби в новому (цьому сприяло також те, що відміна цензури уможливила публікацію не тільки повноцінних перекладів без вилучень та неадекватних замінів, але й неадекватних, непрофесійних перекладів). Сприйняття нових перекладів у Росії відрізняється від ставлення до них, скажімо, у Великій Британії та США, де постійно з’являються нові переклади, і сприймають їх позитивно – наприклад, у 2005 р. новий переклад “Анни Кареніної” очолив список бестселерів США [3].

Проведений аналіз дозволяє зробити певні висновки щодо впливу радянської цензури на переклад у сучасній Україні і Росії. Не зважаючи на те, що ці країни мають спільне минуле, наслідки впливу радянської цензури на переклад українською і російською мовами принципово відрізняються. Оскільки в СРСР російська мова вважалася мовою міжнародного спілкування, іноземні твори перекладалися перш за все російською мовою; переклади національними мовами, якщо й виконувалися, то значно пізніше. Це призвело до того, що україномовні читачі десятиріччями не мали змоги ознайомитися з іноземними творами в перекладі рідною мовою, проте пізніше отримували більш адекватні варіанти перекладу у зв’язку з ослабленням цензурного тиску; такі переклади й сьогодні залишаються актуальними. Щодо перекладів

російською мовою, виконаних за часів СРСР, вони часто перевидаються в сучасній Росії, навіть якщо містять значні відхилення від оригіналу, спричинені цензурою, і написані вже застарілою мовою. Причиною тому є особливе сприйняття старих (радянських) та нових (пострадянських) перекладів, що сформувалося в Росії. Варіант перекладу, схвалений радянською цензурою, що міцно увійшов у свідомість читача як повний еквівалент (заміна) оригіналу, і сьогодні сприймається як “канонічний”; багато читачів задалегідь засуджують спроби виконання нового перекладу як замах на переробку самобутнього – майже оригінального – тексту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко А. Сэлинджер начинает и выигрывает / Александра Борисенко // Иностран. лит. – 2009. – № 7. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/inostran/2009/7/bo16.html>.
2. Довлатов С. Речь без повода... или Колонки редактора / Сергей Довлатов. – М. : Махаон, 2006. – 432 с.
3. Мильчин К. Очень свежий вид / Константин Мильчин // Ведомости. – 2008. – №43 (130). – Режим доступа : <http://www.vedomosti.ru/friday/article/2008/11/21/13997>.
4. Селінджер Дж. Д. Над прірвою у житті : повісті, оповідання / Джером Девід Селінджер ; пер. О. Логвиненко. – К. : Молодь, 1984. – 272 с.
5. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи / Дж. Д. Сэлинджер ; пер. с англ. Р. Райт-Ковалева. – М. : Эксмо, 2004. – 640 с.
6. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи / Дж. Д. Сэлинджер ; пер. с англ. Р. Райт-Ковалева. – М. : Эксмо, 2010. – 640 с.
7. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи / Дж. Д. Сэлинджер ; пер. с англ. Р. Райт-Ковалева. – М. : Эксмо, 2012. – 640 с.
8. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи / Дж. Д. Сэлинджер ; пер. с англ. Я. Лотовский // Семь искусств. – 2010. – №2(3). – Режим доступа : <http://7iskusstv.com/2010/Nomer2/Lotovskiy1.php>.
9. Сэлинджер Дж. Д. Обрыв на краю ржаного поля детства / Дж. Д. Сэлинджер ; пер. с англ. С. Махов. – М. : Аякс, 1998. – 354 с.
10. Сэлинджер Дж. Д. Собрание сочинений / Дж. Д. Сэлинджер ; пер. с англ. М. Немцов. – М. : Эксмо, 2008. – 704 с.
11. Федотова О. О. Політична цензура друкованих видань в УСРР – УРСР: практика обмеження друкованої продукції / Оксана Олегівна Федотова // Вісн. Кн. палати. – 2012. – № 2. – С. 1 – 3.
12. Grossman, Lev. All-Time 100 Novels / Lev Grossman, Richard Lacayo // Time. – 2005. – Режим доступа : <http://entertainment.time.com/2005/10/16/all-time-100-novels/>.
13. Oxford dictionaries online [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://oxforddictionaries.com/definition/english/goddam?q=Goddam>.
14. Whitfield, Stephen J. Raise High the Bookshelves, Censors! : [book review] / Stephen J. Whitfield // The Virginia Quarterly Review. – 2002. – № 2. – Режим доступа : <http://www.vqronline.org/articles/2002/spring/whitfield-raise-high/>.
15. Yardley, Jonathan. J.D. Salinger's Holden Caulfield, Aging Gracelessly / Jonathan Yardley // The Washington Post, 2004. – Режим доступа : <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A43680-2004Oct18.html>.

УДК 81'23

*Л. В. Туленинова,  
г. Луганск*

#### **ЯЗЫКОВЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ВЕРБАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТОВ (на материале английского и русского языков)**

В науке термин “стереотип” появился благодаря американскому социологу У. Липпману, который понимал под ним особую форму восприятия окружающего

мира, влияющую определенным образом на чувства человека и формирующую об этом мире определенные представления в его сознании. Такие представления-стереотипы формируются под влиянием культурного окружения данного человека [4. с. 95]. Понятие «этнический стереотип», ввели также американцы Д. Кац и К. Брейли, которые определяют его как «устойчивое представление, мало согласующееся с теми реалиями, которое оно стремится представить, и вытекающее из присущего человеку свойства сначала определить явление, а потом уже его пронаблюдать» [3, с. 288]. Существуют определенные разногласия во мнениях о правдивости этнических стереотипов, их устойчивости и т. п., однако предметом нашего исследования является представление-стереотип, отразившийся в языке, превратившийся в этнолингвистический стереотип.

Объектом нашего исследования способов стереотипизации состояния здоровья человека послужила их вербализация в английском и русском языках. Оказалось, что, пожалуй, самые интересные примеры языковых стереотипов берут начало в древности. Религиозные верования людей, предрассудки о здоровье, не имеющие обозначения в толковых и энциклопедических словарях, находят отражение в таких стереотипах мышления, как «здоровье – дар бога/богов» и «здоровье можно сохранить, если обратиться к нему/ним молитвами, заговорами и, выполняя определенные ритуалы», и уходят корнями в религию и мифологию. Первый стереотип имеет почти буквальное соответствие и в русских, и в английских языковых стереотипах (ЯС): *Take care of yourself and God will take care of you. God bless you!* (в ответ на чье-либо чихание) *Дал бы бог здоровья, а дней впереди много (а счастье найдем). Бог дал живот, бог даст и здоровье. Дай вам бог здоровья!* Второй из английских ЯС можно соотнести и со вторым стереотипом мышления, т.к. обращение к этимологии выявляет его ритуальную основу: *bless* – «посвящать, освящать, благословлять» происходит от др. герм. \**blothisojan* «mark with blood» («отметить кровью») – из языческого ритуала окропления кровью алтаря (см. 2).

В русском ЯС *беречь как зеницу ока*, на первый взгляд не имеющем прямого отношения к стереотипам здоровья, тем не менее, присутствуют их элементы посредством лексем *беречь* и *око (глаз)*, причем последняя нередко выступает компонентом русских соматических фразеологизмов. Объяснение этому находится при обращении к славянской мифологии, где существует мифологема «глаз – божество». В английской лингвокультуре существует выражение *eye of heaven*, однако к человеку такой глаз отношения не имеет, а является синонимом лексемы *sun* (солнце), «черный», «плохой» глаз не наводит порчу, и хотя выражение *jaundiced eye* (завистливый, досл. – «желчный» глаз) имеет негативную окраску, злой магией такой глаз не обладает.

В английском языке также есть ЯС, в которых находят отражение различные предубеждения. Так, например, существует средневековое поверье, что единственное верное средство от укуса собаки, которое также может защитить от любой инфекции, это смесь молока и хлеба с добавлением шерсти укусившего животного, которая может быть съедена или наложена на рану. Некоторые люди считают, что алкоголь, выпитый утром после вечерней выпивки, вылечит от похмелья. Это называется *hair of the dog* (собачья шерсть) Подобное поверье есть и в русской культуре: «*От собачьего укуса надо с этой собаки шерсти взять, нажечь и густо смазать*» - читаем в книге Аникина В. П. «Русские заговоры и заклинания» [1, с. 303]. В английском языке есть даже ЯС *have a frog in one's throat* (дословный перевод – «иметь лягушку в горле»), употребляемый, когда хотят сказать, что человек не может хорошо разговаривать, т.к. у него болит горло, что свидетельствует о наличии в старину у англичан опасений в отношении земноводных, подобных тем, которые испытывали и крестьяне на Руси.

Все представленные выше в качестве примеров ЯС (так же как и остальные,

отобранные нами для анализа) имеют формальные и семантические характеристики, общие для устойчивых форм, наблюдаемые в обоих языках [5]:

**семантические характеристики:**

1) наличие единиц, смысл которых буквален (*hale and hearty* – жив и здоров) и формул, смысл которых метафоричен (*кровь с молоком* – *milk and roses*);

2) наличие во всех категориях «застывших форм» «бинарных выражений»:

- грамматические выражения: *safe and sound* - цел и невредим;

- стереотипные синтагматические выражения, бинарность которых основана на:

а) семантически близких терминах: (*Жив – здоров*), *ни горелый, ни больной*; *Alive and kicking*;

б) обязательных парах антонимов: *milk and roses*; *кровь с молоком* (в данном случае противопоставляются цвета: *белый – красный*);

- стереотипные высказывания: *Здоровый человек смотрит обоими глазами и работает обеими руками*; *He who has health... has hope*;

**формальные характеристики**, которые «обладая мнемотехническими средствами, благоприятствуют фиксации выражения в языке» [Там же, с. 14]:

повторение одного из элементов формулировки: *В здоровом теле здоровый дух*, *Look good, feel good*;

аллитерация: *hale and hearty*, *fine feather*; *Здоровому все здорово*;

внутренняя рифма: *After dinner rest a while, after supper walk a mile*; *Eat with pleasure, drink with measure*; *Тот здоровья не знает, кто болен не бывает*; *Здоров буду - и денег добуду*.

Для сравнительного анализа русских и английских ЯС была применена типология французской исследовательницы Ш. Шапира [Там же, с. 12 – 13], на основании которой выделяем следующие типы ЯС здоровья в русском (РЯС) и в английском (АЯС) языках:

1) **грамматические выражения или группы слов, функционирующие как единая лексическая единица**, принадлежащие к данной грамматической категории (номинальные выражения или сложные имена и глагольные выражения, адъективные, адвербиальные, с предлогами и союзами):

АЯС: *pull through* (выкарабкаться, вылечиться от тяжелой болезни); *bill of health, health service, to be up and about* (выздороветь); *up to par* (неплохо, недурно (о состоянии здоровья)); *cure-all/heal-all* (панацея);

РЯС: *железное здоровье, здравоохранение; прийти в себя*;

2) **стереотипные выражения** («формулы», по Ш. Шапира), которые разделяются в свою очередь на:

- выразительные синтагматические выражения, включающие стереотипные выражения:

а) буквальные: РЯС: *Цел и невредим* - АЯС: *Hale and hearty*;

б) метафорические:

РЯС: *разрушить здоровье / восстановить здоровье, заплатить здоровьем*; АЯС: *to break down (about health)* (ухудшаться, досл.: «ломаться») *To fool away* (растрчивать попусту (здоровье, деньги));

в) аллюзивные (содержащие намек) (библейского, мифологического, исторического, литературного происхождения):

РЯС: *клятва Гиппократова, атлетическое сложение человека* (намек на греческого атлета – воплощения физической красоты и силы); *богатырское здоровье*; *эликсир здоровья* (в представлении средневековых алхимиков *эликсир* — волшебный напиток, сохраняющий человеку молодость и продлевающий его жизнь);

АЯС: *the Hippocratic oath; athletic; Herculean* (геркулесовский); *Harley Street*



(«врачебная профессия» – фразеологическая единица, возникшая в результате метонимического переноса значения слов (названия улицы): названия улиц и районов Лондона стали со временем обозначать род занятий живущих там людей);

г) клише:

АЯС: *all right; healthy as an ox / (as) strong as a horse (an ox)*;

РЯС: *в полном порядке; здоров как бык / как лошадь*;

- идиоматические выражения:

АЯС: *full of beans; fine fettle; look the picture of health; fresh as (new) paint* (цветущий, пышущий здоровьем);

РЯС: *воплощение здоровье, кровь с молоком*;

- стереотипные обороты речи, объединяющие все формы паремии – пословицы, поговорки – афоризмы, формулы вежливости, ритуальные формулы, приуроченные к случаю и рутинные фразы, обиходные выражения, рекламные объявления:

РЯС: *Здравствуйте!; На здоровье!* (в ответ на *Спасибо!*); *За ваше здоровье!* (тост); *Ваше здоровье – в ваших руках!* (лозунг); *Здоровье не купишь!* (пословица); *Будь здоров!* (в ответ на чье-либо чихание); «Геркулес» (название овсяных хлопьев, номинирующее геркулесовскую силу и здоровье в рекламных целях); «Здоровье» (название паштета);

АЯС: *Here's how! - За ваше здоровье!; (Your) health!* (тост); *Health is better than wealth* (пословица); товарный знак *I-HEAL-U* (I heal you – я лечу вас) – пример «апеллятивного словотворчества с целью внушения покупателю веры в исключительные качества предлагаемого товара» *Victory-V* – фирменное название пастилок от кашля; (*Victory* – название флагманского корабля Нельсона).

На основании проанализированного материала мы можем сделать выводы о практически полном совпадении как типов ЯС в обоих языках, так и их разновидностей. Некоторые различия наблюдаются на их семантическом и структурно-морфологическом уровнях. Примеры различий в семантике немногочисленны и проявляются в основном на лексемном уровне (во внутренней форме слова): (медицинский) *осмотр* – обследование прежде всего внешнего состояния организма визуально или тактильно; английская лексема *examination* также имеет значение «осмотр», но также и «исследование, экспертиза», в то время как уточнение «тактильное» обследование – «пальпация» требует дополнительных морфем: *examination by touch*. Различия на морфологическом уровне – преобладание в английских лингвистических стереотипах первого вида (грамматические выражения) глагольных выражений (так называемых *phrasal verbs* – «фразовых глаголов»), в состав которых входят две или более частей речи, в то время как в русском языке они имеют соответствия в форме однокорневых лексем с аффиксами, хотя и не имеющими самостоятельного значения, но придающими соответствующим лексемам ту же смысловую нагрузку (*to be up and about, to get over* – *выздороветь*), можно, на наш взгляд, объяснить принадлежностью английского к аналитическим языкам, а русского – к синтетическим. Такое же объяснение мы предлагаем и для преобладания сложных имен в русских ЯС того же вида: *здравоохранение, медосмотр* (ср.: *health service, medical examination*).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В. П. Русские заговоры и заклинания: Материалы фольклорных экспедиций 1953 – 1993 гг. / Под ред. В. П.Аникина. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 480с.
2. Harper D. Online Etymology Dictionary/ [Электронный ресурс] / Douglas Harper © November 2001/ Перевод в формат СНМ : Арнольд, Самаритянин – 2003. // Режим доступа: <http://www.etym.z12.org.ua/zindex.html>, свободный. – Загл. с экрана].
3. Katz D. Racial Stereotypes in One Hundred College Students / D.Katz, K. Braly // Journal of

Abnormal and Social Psychology, 1933, Vol.28, p.288-289.

4. Lippman W. Public Opinion / Lippman W. – N.Y., 1950.

5. Schapira Ch. Les stéréotypes en Français : proverbs et autres formules / Charlotte Schapira. – Paris : OPHRYS, 1999. – 168 p.

УДК [378.147:81'243]:327.7(477)

*Г. Б. Штельмах,  
м. Кривий Ріг*

**ІНШОМОВНА МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК  
ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА ТА ІНТЕГРАЦІЙ УКРАЇНИ  
В ЄВРОПЕЙСЬКЕ СПІВТОВАРИСТВО**

Входження України в інтеграційні світові процеси поставило нові вимоги до формування конкурентоспроможної особистості, здатної до самовдосконалення, постійного оновлення знань, спілкування в європейському просторі. Це сприяло виникненню демократичних інноваційних процесів в системі вищої освіти.

У процесі становлення України як самостійної держави в галузі вищої освіти ми досягли значних результатів: вища освіта є показником розвитку та прогресу суспільства, але становлення України як демократичної держави спричиняє зміни цільових настанов вищої освіти як соціальної системи. Перехід України до ринкової економіки зумовлює реформування вищої освіти, посилення індивідуального підходу до кожної особистості задля докорінного поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки, спілкуватися в полікультурному середовищі.

Утвердження таких суспільних і особистісних цінностей як «людини», «духовність», «компетентність» визначається характером сучасних цивілізаційних процесів та зумовлює появу в практиці вищої школи гуманістично зорієнтованих підходів і технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості, майбутнього фахівця, активізацію його творчих суб'єктивних можливостей, зростання загальної культури та формування іншомовної мовленнєвої компетентності [1; 2].

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме: формування їх іншомовної мовленнєвої компетентності, ґрунтується на пріоритетах соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного та інноваційного. Зазначені нові ідеї та підходи закладено у зміст основних документів реформування вищої освіти в Україні, а саме: «Національної доктрини розвитку України у XXI ст.», Державної національної програми «Освіта XXI ст.», Закону України «Про вищу освіту».

Сучасному суспільству потрібний не простий виконавець професійних функцій, а кваліфікований компетентний фахівець із високим духовно-моральним потенціалом, здатний і готовий спілкуватися в полікультурному просторі з носіями мови на рівних правах. У зв'язку з цим результативність підготовки майбутніх фахівців не можна розглядати як їхню особисту проблему, вона набуває статусу соціальної [1].

Ось чому, завданням вищої школи є не лише озброїти майбутніх фахівців необхідними фаховими знаннями, але й сформувати у них іншомовну мовленнєву компетентність, виховати культуру спілкування в полікультурному середовищі.

Інновації в системі вищої освіти пов'язані із внесенням змін у традиційну масову практику вищої школи.

Вища освіта задовольнятиме інтереси майбутніх фахівців, якщо сприятиме вирішенню таких завдань: а) стимулюванню інтелектуального розвитку і збагаченню мислення особистості; б) зануренню майбутніх фахівців у світову культуру, в комп'ютеризоване середовище; в) гармонізації стосунків особистості з природою через призму засвоєння сучасної наукової картини світу.

Нова освітня парадигма передбачає запровадження нових моделей вищої освіти, які не зводяться тільки до збільшення обсягу змісту навчальних дисциплін чи подовження термінів навчання. Сьогодні мова повинна йти про досягнення принципово нових цілей вищої освіти, якій ніколи раніше не ставилися і які полягають у досягненні нових вищих рівнів освіченості особистості та суспільства в цілому.

Приоритетними напрямками державної політики в галузі вищої освіти є:

- особистісна орієнтація;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- постійне підвищення якості, оновлення змісту та форм організацій навчально-виховного процесу у вищій школі;
- розширення іншомовного освітнього простору;
- забезпечення економічних і освітніх гарантій для самореалізацій особистості;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- створення ринку освітніх послуг та його науково-методичні забезпечення;
- інтеграція вітчизняної освіти в Європейський та світовий освітній простір.

Показником ефективності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців має стати рівень сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів.

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції.

Іншомовна мовленнєва компетентність майбутніх фахівців – це особистісне утворення, що характеризується якістю набутих знань, умінь і навичок в галузі вивчення іноземних мов та вираженням особистісно значущих якостей майбутніх фахівців, що дозволяє їм успішно виконувати професійні функції в полікультурному просторі через власне ставлення до навколишнього середовища. Це системне, інтегроване утворення, що вміщує такі компоненти:

- потребнісно-мотиваційний (ставлення, особистісна цінність);
- когнітивний (знання, уявлення, погляди, норми);
- морально-афективний (професійно значущі якості особистості: відвертість, наполегливість, рішучість, впевненість у своїх силах);
- конативний (уміння експресії, рефлексія);
- оцінювальний (оцінка власної іншомовної мовленнєвої компетентності).

Під час процесу професійної підготовки важливо створити умови, що сприятимуть подоланню обмежень, які виникають в умовах навчально-виховного процесу, а саме:

- невміння управляти собою;
- розмиті особистісні цінності;
- зупинка самовдосконалення;
- недостатність творчого підходу;
- неуміння вивчати іноземні мови;
- недосконалість навичок розв'язувати проблеми, що виникають під час процесу професійної підготовки у вищій школі.

Дуже важливо переконати студентів в тому, щоб стати конкурентоздатним фахівцем одних фахових знань замало, необхідна мовленнєва підготовка в галузі вивчення іноземних мов. Для цього важливо бути учасником міжнародних наукових конференцій, більше уваги приділяти дистанційній освіті, брати активну участь в освітніх, наукових і культурних програмах, опановувати сучасні наукові методики, торкатися наукових проблем обраної традиції кращих фахівців України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 9 – 51.
2. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – 404 с.

УДК 811.161.2

В. І. Шульгіна,  
м. Черкаси

**ІНФОРМАЦІЙНА ЛІНГВІСТИКА ЯК ОДИН З НОВІТНІХ НАПРЯМІВ  
ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Сучасні наукові дослідження різних напрямів позначаються посиленою увагою до інформаційних аспектів мови і мислення як засадничих чинників лінгвістичного забезпечення інтелектуальних систем, участь яких у створенні сучасного комунікаційного середовища є характерною ознакою не лише сьогодення, а й майбутнього інформаційного суспільства та суспільства знань. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають проблеми інформаційної сутності мови, що розглядається як одна з інформаційних систем.

У лінгвістичній літературі поняття „інформація” найчастіше ототожнюється з поняттям „знання”, ці терміни сприймаються як поняття взаємозамінні, синонімічні. Часто одне поняття тлумачиться через друге, наприклад: „Знання – *інформація* (курсив наш. – В. Ш.), наявна у свідомості людини, що служить для розв'язання нею інтелектуальних і мовних завдань, застосовується у повсякденній пізнавальній і мовленнєвій діяльності, зумовлює поведінку людини” [6, с. 168]. Серед спеціалістів з інформатики, кібернетики та теорії інформації, звідки взагалі поширилося поняття „інформація”, не існує чіткої диференціації термінів „інформація” й „знання” [4, с. 91 – 99; 2, с. 32 та ін.].

Останнім часом у лінгвістичній літературі чітко окреслюється позиція дослідників щодо необхідності розмежування понять „інформація” та „знання”. Так, В. А. Широков, розуміючи під знаннями вербалізовану та структуровану інформацію, наголошував, що відмінності між знанням та інформацією полягають у об'єктивному характері інформації й суб'єктивному характері знання, що робить їх по суті майже протилежними [8, с. 60 – 61]. Щоб відбулося перетворення інформації на знання, тобто для суспільного вжитку інформації, вона повинна стати чинником свідомості – спочатку індивідуальної, а потім і колективної, що супроводжується певними трансформаціями та взаємодіями між ментальними та мовними структурами [Там само]. Такий підхід є співзвучним поглядам на зазначену проблему представників когнітивної психології, що вивчає способи отримання людиною інформації про світ, форми уявлення людиною цієї інформації, форми її зберігання в пам'яті і перетворення на знання, а також вплив цих знань на увагу і поведінку людини.

Ключові поняття „знання” й „інформація” чітко диференціюються у когнітивній психології: знання утворюються з інформації, шляхом її перетворення, трансформації й упорядкування [7, с. 335]. Тобто інформація, упорядкована й систематизована з урахуванням природних когнітивних моделей, може бути трансформована й у штучно створені когнітивні структури, адекватні людським знанням.

Порівнюючи інформацію в системах природного і штучного інтелекту, зазначаємо, що в обох випадках процес сприйняття інформації пов'язаний з пам'яттю. Однак у штучних інтелектуальних системах пам'ять – термін умовний, а інформація за належних технічних умов завжди готова до використання, на відміну від природного інтелекту людини, пов'язаного з її психологічним станом, і тому такою, що є

нетривалою, такою, що трансформується в пасивну. Інформація, не пропущена через органи чуття і свідомість людини, на знання перетворитися не може. Вона залишається „у дальніх куточках пам'яті” нереалізованою, невикористаною, немовби в очікуванні певних умов, за яких виникне можливість для її перетворення на знання. Отже, щоб інформація перетворилася на знання, необхідно трансформувати інформацію, пропустивши її через органи чуття людини та її свідомість, тобто збагативши її сенсорно-чуттєвим компонентом та компонентом оцінно-аналітичним, а також соціально-психологічною характеристикою учасника комунікації. Знання, що породжуються інтелектом людини, здатні виступати джерелом якісно нової інформації для проходження нового когнітивного кола:

інформація + людський чинник = знання -> ІНФОРМАЦІЯ (якісно нова).

**Метою** запропонованого матеріалу є обґрунтування необхідності виділення особливого інтегративного напрямку лінгвістичних досліджень – інформаційної лінгвістики.

На нашу думку, на основі розрізнення понять „інформація” й „знання” в межах когнітивної лінгвістики, об'єктом якої традиційно вважаються знання, доцільно виокремити інформаційний підхід до аналізу мовних явищ, який доречно сприймати як один з її напрямів, об'єктом якого є базова структура знань – інформація, що передається мовними засобами.

У зв'язку з викладеним вище можна констатувати, що в колі лінгвістичних наук природно виокремлюється напрям, який можна охарактеризувати як інформаційну лінгвістику. Об'єктом інформаційної лінгвістики виступає інформаційний субстрат мови, пов'язаний з її субстанційною природою. Її предметом є мовні засоби продукування, передавання, зберігання, оброблення, засвоєння інформації.

З викладеного випливають і основні завдання, які постають перед галуззю інформаційної лінгвістики: лінгвістична інтерпретація інформації та інформативності, дослідження когнітивного та комунікативного різновидів категорії інформативності, визначення якісних та кількісних параметрів інформативності, системне виокремлення елементарних одиниць мовної інформації, визначення їх ролі та способів комбінування при інформаційному обміні; дослідження впливу позавербальних чинників на характер інформаційного обміну та взаємодії, лінгвістичне моделювання інформаційних процесів, з'ясування способів коригування інформаційної насиченості мовних одиниць тощо.

Інформаційна підсистема мови взаємодіє з іншими інформаційними зовнішніми системами середовища, разом з якими вона бере участь у створенні й функціонуванні сучасного комунікаційного середовища з властивим йому посиленням ролі технологічного складника у вигляді комп'ютерних технологій (насамперед, інтелектуальних систем, створюваних у межах вирішення проблем штучного інтелекту). З цією метою інформаційна лінгвістика потребує використання інтегрованих даних різних наук не лише різних напрямів лінгвістики (когнітивної, комунікативної лінгвістики, семантики, психолінгвістики, семіотики, стилістики, текстології, дискурсології тощо), а й інших інформологічних наук (теорії інформації, кібернетики, психології, фізики тощо). Для інформології як об'єднання наук, об'єктом дослідження яких є інформація, інформаційна лінгвістика є її складником частиною, аналогічно тому, як когнітивна лінгвістика є складником когнітології. Інтеграція наук і наукових напрямів, покладена в основу інформаційної лінгвістики, ґрунтується на принципі експансіонізму – одному з чотирьох принципів сучасної лінгвістики, виділених О. С. Кубряковою (поряд з принципами антропоцентризму, експланаторності і функціоналізму), що зводиться до інкорпорування до лінгвістики теоретичного доробку, понятійного апарату, методик і методів інших наук [3, с. 207].

Прагнення до цілісності знань простежується ще від Бодуена де Куртене, який прогнозував, що „мовні узагальнення охоплюватимуть все більш широкі кола й все більше поєднуюватимуть мовознавство з іншими науками: із психологією, з антропологією, із соціологією, з біологією” [1, с. 2, с. 18]. Сучасними дослідниками з урахуванням появи нових наукових напрямів, зокрема, кібернетично-комп’ютерних, цей прогноз підтверджується: „...Саме на стику різних наук лінгвістам слід шукати посправжньому точні методи перевірки та обґрунтування лінгвістичних тверджень [...], в іншому разі їй (лінгвістиці. – *В. Ш.*) загрожує небезпека перетворення в езотеричну сферу знання, цікаву й доступну лише лінгвістам” [5, с. 10]. Особливої актуальності набуває взаємодія наукових напрямів при дослідженні природної мови в межах інформаційної лінгвістики при виконанні нею зазначених вище завдань, вирішення яких можливе лише за умов інтеграції різних напрямів науки.

Узагальнення викладеного дозволяє нам сприймати інформацію як об’єктивно існуючу властивість матеріального світу, реалії якого в природному мовленні виявляються у вигляді вербалізованих концептів. Кожний із цих матеріальних об’єктів є носієм комплексної інформації, тобто і мовна одиниця як різновид матеріальних об’єктів за певних умов функціонування здатна виступати джерелом інформації різних типів.

Мовні засоби вираження різних типів інформації сприймаються нами як предмет для дослідження у межах інформаційного аспекту когнітивної лінгвістики, який, з одного боку, є інтегративним, тобто об’єднує досягнення різних напрямів традиційної лінгвістики (формально-структурного, функціонального, комунікативного, актантно-рольового, семантичного, трансформаційного, ономазіологічного/семасіологічного, ідеографічного, аналітичного тощо), ґрунтуючись на основних досягненнях кожного з них (конструктивний синтаксис, теорія висловлення, актуальне членування мови, компонентний аналіз, базова одиниця та її трансформи тощо). З іншого боку, інформаційний підхід є з’єднувальною ланкою традиційної лінгвістики з суміжними сферами – когнітивістикою, комп’ютерними та інформаційними науками, психологією, фізіологією тощо. Тобто, крім суто лінгвістичних характеристик, інформаційний аспект аналізу мови збагачується підходами, характерними для цих нелінгвістичних наук, серед яких найважливішими можна вважати моделювання, формалізацію мовних структур, мережне представлення ментально-когнітивних систем, структурування знань, трансформування інформації в процесі породження мови, способи представлення мовними засобами різних типів інформації, що є реалізацією категорії інформативності в лінгвістичній сфері, тощо. Отже, інформаційний аспект лінгвістики є настільки універсальним і перспективним для подальшого прикладного застосування, що потребує посиленої уваги з боку лінгвістів.

Виконання завдань, що стоять перед дослідниками інформаційних аспектів мови, потребує значних інтегрованих зусиль різногалузевих колективів науковців.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Языкознание, или лингвистика, XIX века / И. А. Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию. – Т. II, М.: АН СССР, 1963. – С. 3 – 18.
2. . Глибовець М. М. Штучний інтелект: Підручник / М. М. Глибовець, О. В. Олецкий. – К.: Вид. дім „КМ Академія”, 2002. – 366 с.
3. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во II половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М.: Российский гуманитарный университет, 1995. – С. 144 – 238.
4. Панков И. П. Информационно-поисковые системы / И. П. Панков, В. П. Захаров // Прикладное языкознание: Учебник / Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, Г. Я. Мартыненко и др.

Отв. ред. А. С. Герд. СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. – С. 334 – 359.

5. Перцов Н. В. О некоторых проблемах современной семантики и компьютерной лингвистики / Н. В. Перцов // Московский лингвистический альманах. Вып. 1 „Спорное в лингвистике”. – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 9 – 66.

6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія / Селіванова О. О. – Полтава: Довкілля-К. – 2006. – 716 с.

7. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Солсо Р. Л. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.

8. Широков В. А. Семантичні стани мовних одиниць та їх застосування в когнітивній лексикографії / В. А. Широков // Мовознавство. – 2005. – №3 – 4. – С. 47 – 62.

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ  
ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА**

УДК 811.161.2'232

*Т. М. Агібалова,  
м. Харків*

**АБСТРАГУВАННЯ СЛІВ КОНКРЕТНОЇ СЕМАНТИКИ ЯК ЗАСІБ  
ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ МОВИ В ДРАМАТИЧНИХ ПОЕМАХ  
ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Розгляд процесу семантичної деривації з позицій когнітивної лінгвістики дає ключ до розуміння принципів концептуалізації та категоризації дійсності, тому проблема еволюції семантичних процесів як мовної інтерпретації інтелектуальної моделі буття є предметом зацікавлення сучасних мовознавчих студій. Теоретичний базис семантичної дериватології сформульовано в працях, присвячених проблемам семантики і номінації (О. Потебня, Л. Булаховський, В. Виноградов, Н. Арутюнова, Ю. Караулов, М. Кочерган, Л. Лисиченко, В. Русанівський, В. Гак, О. Кубрякова, О. Семенюк, Є. Карпіловська, О. Стишов та ін.).

Розуміння взаємозалежності й взаємомотивованості поняттєвих планів в межах будь-якої лексеми, започатковане О. Потебнею, було розвинуте в дослідженнях С. Кацнельсона, Д. Шмельова, Ю. Апресяна, М. Шанського. Мовознавці, спираючись на розуміння слова як системи значень, кожне з яких є самостійною одиницею лексико-семантичного ярусу мови, обґрунтували динамічний характер полісемії, довели, що семантична деривація, як і морфологічний словотвір, поповнює словниковий запас новими мовними одиницями.

Письменницька мовотворчість, що вербально естетизує в мовних знаках актуальні фрагменти концептуальної картини світу митця, є цариною естетичного та інтелектуального персоніфікованого ідеалу. Універсуми авторської символіки мотивують не лише продуктивний розвиток семантики слова, а й визначають тенденції цього розвитку, наявні в літературній мові [6, с. 284]. Оскільки в контексті динаміки української мови кінця ХІХ — початку ХХ ст. вербалізовані моделі інтелектуальної інтерпретації світових концептів об'єктивуються в еволюції лексико-семантичної системи, вважаємо за **актуальне** дослідити процеси метафоричного переосмислення і модифікації значення словникових одиниць в ідіолекті окремих представників культурного патерну, зокрема Лесі Українки.

Диференційними ознаками словотвірної практики письменниці були саме інтелектуалізм, інтеграція нових виражальних можливостей мовлення, пошук нових словотвірних моделей, нюансування значення тощо. На думку професора Л. Лисиченко, «у творах всеосяжних за тематикою, історичними та географічними умовами, письменниця показувала блискучі зразки використання української мови для передачі найскладніших понять, своєю мовною практикою вона збагачувала і розвивала різні функціональні стилі мови, вводячи у художні твори нові шари лексики» [2, с. 288].

Нетрафаретність використання мовних засобів у Лесі Українки поєднується з глибинним проникненням та експлікацією потенцій мови. Роль письменниці в інтелектуалізації української літературної мови полягає в тому, що цілі низки слів, словосполук і словотвірних моделей, зафіксованих у її творах та не кодифікованих словником другої половини ХІХ ст. (як такі, що перебували на периферії мовної системи), за певних лінгвальних та екстралінгвальних умов згодом набули статусу узуальних або навіть нормативних. Аналіз драматичного доробку Лесі Українки



показав, що в її мовотворчості знайшов відображення такий спосіб поповнення абстрактного лексикону української літературної мови, як розвиток конкретними загальноживаними словами абстрактних значень, що сприяло посиленню її виражальних можливостей. Семантична деривація відповідних лексем була зумовлена їх семантико-стилістичною сполучуваністю з іншими словами й поняттєво-художньою природою контекстуального оточення.

Конкретні номінації *в'язниця, вогонь, буря, болото, п'тьма, світло, день, ніч, слово, пустка, хлів, стойло, трон, пісня, лаври* поетеса використовує для передачі абстрактних й абстрактно-метафоричних понять. Семантичне наповнення слова *болото* ілюструється цілою низкою мікроконтекстів, що засвідчують як традиційне номінативне вживання (*“болото — грузьке місце з надмірно зволоженим ґрунтом, часто з стоячою водою”* [3, с. 215]), так і набуття іменником абстрактного значення *“те, що характеризується брудом, застоєм, відсутністю ініціативи”* внаслідок метафоризації: *на голову, посвячену тріумфом, / болотом кидать, жартами масними* [5, с. 163]; *Кров Цезаря проливши, Брут обмив / усе болото цезарських тріумфів* [Там само, с. 164]; *болото вже не пристає так легко* [Там само]; *замість болота ти волів би крові* [Там само]; *я думаю, що й з Брута все болото / обмила кров* [Там само, с. 172].

Той факт, що абстрактні значення вищеназваних слів почали розвиватися наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст., засвідчує мовотворчість драматургів-класиків, зокрема М. Старицького, І. Карпенка-Карого, М. Кропивницького, а також словники того часу, в яких ці слова даються виключно з конкретними номінативними значеннями. Дослідники драматичної спадщини письменниці наголошують, що це підтверджує і «Словник української мови», у якому для ілюстрації значення слова *світло* використано приклади з творів Лесі Українки [4, с. 92], а в контексті мовного уривку з драми «Руфін і Прісцилла» розкривається також значення абстрактного слова *вираз* (*“вираз обличчя”*) [3, с. 466]. Новим змістом Леся Українка наповнила і слово *митець*, уживаючи його в значенні “людина мистецтва”, яке словниками того часу також не фіксується [7, с. 218].

Розширення семантико-стилістичної сполучуваності мовних одиниць у межах відповідного контексту призводить до вторинної номінації внаслідок метафоричних *внутрішньослівних*, а також *позаслівних* семантичних деривацій (терміни Н. Котелової [1, с. 331]), в результаті чого значеннєвий план лексем набуває багатомірності за рахунок поповнення його новими концептуальними семами. Формування нового значення слів *отрута, бог, перегній, роздоріжжя, тюрма, бруд, ярмо, драматургія, ґрунт, лінія, ржа, цвіль, жало, зоря, сонце, шлях, проказа* відбувається завдяки побутуванню словникових одиниць в межах таких мікроконтекстів: *чим ця тюрма скінчиться* [5, с. 176]; *неволя ржею там посіла* [Там само, с. 218]; *і ті «церкви», мов плями цвілі* [Там само, с. 167]; *і дасть вона жало моїм словам* [Там само, с. 138]; *досить монтаньяри / трудились, обмиваючи всі бруди / на жірондістах* [Там само, с. 173]; *я для нього отрута* [Там само, с. 81]; *ехидна лиш отрутою говорить* [Там само, с. 143]; *я не ношу ярма* [Там само, с. 152]; *закон причинності, спадок, виродження — от наші нові боги* [Там само, с. 13]; *людина собі встановилась, вибрала свою лінію* [Там само, с. 49]; *Крицький каже, що у мене ґрунту нема* [Там само, с. 62]; *будеш моєю зорею* [Там само, с. 44]; *молодість без драматургії не може* [Там само, с. 39]; *і ти заляжеш перегноєм* [Там само, с. 175]; *куди звернути з сього роздоріжжя* [Там само, с. 182]; *немає сонця в моїй душі* [Там само, с. 117]; *у всякого свій шлях* [Там само, с. 32]; *проказою взялася Візантія* [Там само, с. 167].

**Висновки.** Аналіз показав, що абстрагування слів конкретної семантики за рахунок метафоризації і контекстуально мотивованої трансформації їх значеннєвого

плану є однією з диференційних рис мовного інтелектуалізму Лесі Українки. Витворення нових одиниць лексики на позначення абстрактних понять у межах системи української мови засвідчує спроможність створеного письменницею якісно нового мовного континууму вдовольнити нові когнітивні та комунікативні потреби української спільноти і за рахунок своїх внутрішніх ресурсів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Котелова Н. З. Неологизмы / Н. З. Котелова // Лингвистический энциклопедический словарь / [глав. ред. Ярцева В. Н.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1990. — С. 331.
2. Лисиченко Л. А. Ці невичерпні глибини мови : монографія / Л. А. Лисиченко. — Х. : ТОВ «Цифра Прінт», 2011. — 304 [4] с.
3. Словник української мови : в 11 т. / [гол. ред. колегії Білодід І. К.]. — К. : Наук. думка, 1970–1980. — Т. 1. — 1970. — 800 с.
4. Словник української мови : в 11 т. / [гол. ред. колегії Білодід І. К.]. — К. : Наук. думка, 1970–1980. — Т. 9. — 1978. — 916 с.
5. Українка Леся. Зібрання творів : у 5 т. / Леся Українка. — К. : Держлітвидав, 1951–1956. — Т. 2. — 1951. — 683 с.
6. Шевченко Л. І. Інтелектуальна еволюція української літературної мови : теорія аналізу : монографія / Л. І. Шевченко. — К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. — 478 с.
7. Януш Я. В. Роль Лесі Українки в інтелектуалізації української літературної мови / Я. В. Януш // Леся Українка і сучасність : зб. наук. пр. / Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. — Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. — Т. 4. — Кн. 2. — С. 210–220.

УДК: 811.161.2: [81'36+81'38]

*І. В. Денисовець,  
м. Полтава*

#### ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯЛЬНИХ ЗВОРОТІВ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ ВСЕВОЛОДА НЕСТАЙКА

Порівняння – це одне з фундаментальних понять лінгвістики, яке специфічно виявляється на різних мовних рівнях і в реалізації якого активну участь беруть експліцитні та імпліцитні мовні засоби. Порівняння – фігура мови, суть якої полягає у зображенні особи, предмета, явища чи дії через найхарактерніші ознаки, які є органічно властивими для інших: *противна ї плямиста, як географічна карта; причепилося, як реп'ях до собачого хвоста; мов ящірки, шмигонули під стільці*. В основі порівняння лежать логічні операції виділення найістотнішої ознаки описуваного через пошук іншого, для якого ця ознака є виразнішою, зіставлення з ним і опис.

У порівнянні розрізняють суб'єкт порівняння (те, що порівнюють), об'єкт порівняння (те, з чим порівнюють) і ознаку, за якою один предмет (суб'єкт) порівнюють з іншим (об'єктом). Ознака може визначатися кольором, формою, розміром, запахом, відчуттям, якістю, властивістю тощо.

Мовне порівняння має обов'язковий елемент – показник компаративних відношень – сполучник. На думку Н. Шаповалової, «він відіграє визначальну роль у реалізації компаративного змісту в чотириелементній моделі порівняльної конструкції («суб'єкт» – «об'єкт» – «основа» – «показник»), оскільки забезпечує її цілісність» [5, с. 34].

Одним з основних граматичних засобів вираження порівняння у творах Всеволода Нестайка є порівняльний зворот. Порівняльне значення таких зворотів впливає з лексичного значення слів, що утворюють його. Ця конструкція граматично оформлена

за допомогою порівняльного сполучника, що є основним конструктивним його елементом.

Найширше використані порівняльні звороти зі сполучником **як**. Їх у проаналізованих творах дитячого письменника нараховується 225. Напр.: *Червоні, як маки, вилазили ми з-під парти і один за одним чимчикували до дверей* [2, с. 174]; *Тільки по гудзиках ми здогадалися, що то були такі штани, але коротенькі, як труси* [Там само, с. 188]; *Хто ж тобі винен, що ти полохлива, як той заєць під голим кущем* [Там само, с. 219]; *Тітка забігала – закружилася по маленькій кухні, як квочка* [Там само, с. 302]; *Вона ходила, як цариця, і ніхто не одважувався наблизитися до неї* [Там само, с. 479]; *Позаторік загорілася хата Чучерників. Спалахнула, як свічка* [Там само, с. 494]; *Ігор Дмитруха стояв блідий, як сметана* [3, с. 23]; *Сенбернар справді був надзвичайний: здоровенецький, як гора, з величезною, як у теляти, головою, він дивився добрими, розумними очима і, здавалося, хотів щось сказати* [Там само, с. 36]; *Чого це ти бігаєш, як цуценя* [Там само, с. 39].

Менш уживані порівняльні звороти зі сполучником **мов**. Напр.: *Ми стояли, мов два помідори* [2, с. 152]; *Бо в мене нижня щелепа одвисла, мов заслонка* [Там само, с. 476]; *Долітаючи до землі, він уже упав, мов величезний смолоскип* [Там само, с. 493]. Таких зворотів у творах 95.

Значно менше порівняльних зворотів зі сполучником – **наче** (45 одиниць). Цей сполучник використовується переважно тоді, коли письменник показує, що між предметами, якостями, діями наявна не реальна схожість, а лише можлива за певних умов. Напр.: *Пливеш на ній, наче по дротині йдеш, – весь час балансувати треба* [2, с. 49]; *Наче грім з неба, лунає над нами гнівний голос Галини Сидорівни* [Там само, с. 174]; *Дейк покірно нагнув голову, потім вищирився, наче усміхався* [3, с. 36]; *Дейк обережно, наче самими губами, брав у неї з рук частування, ковтав і схилив голову, мовби кивав, дякуючи* [Там само, с. 38]; *Біля однієї зі стін було підвищення, наче маленька сцена* [4, с. 48].

Порівняльні звороти, на відміну від інших засобів вираження, можуть бути поширеними. Напр.: *Мов поранене пташеня, він забився, мабуть, десь у куці і там на самоті кухлями, з присьорбом, пив своє горе* [2, с. 73]; *Коли пташки галасують, як баби на базарі, і коли так сонячно й тепло, що ми з Явою вже тричі купалися* [Там само, с. 24].

Серед мовних одиниць, що виконують прагматичну функцію, порівняння посідають важливе місце. А порівняльні звороти входять до системи понять, за допомогою якої носії мови сприймають (класифікують, інтерпретують) світ, і є складовою частиною мовної картини світу.

Порівняльні сполучники вказують на дві основні функції порівняльного звороту [1, с. 72]:

1) власне-порівняльну (сполучник **як**): порівняльний зворот у позиції відокремленого другорядного члена речення, що стосується присудка, напр.: *Червоні, як маки, вилазимо ми з-під парти і один за одним чимчикуємо до дверей* [2, с. 174]; *Як ото випив вранці склянку молока, то більше і різки в роті не мав – був тепер голодний, як арештант* [Там само, с. 147]; *Виходимо в курінь і опиняємось у великій світлій кімнаті, де все біле, як у лікарні* [Там само, с. 157]; *Ходулі зламалися, і Ява опинився на землі – отетерілий, червоний, як помідор, з виряченими очима* [Там само, с. 228]; *Третя довга і тонка, як волосина, по всьому циферблату швидко бігає – секунди одміряє* [Там само, с. 214]; *І коли ми нарешті вилізли з канабані, нещасні й брудні, як поросята, вона й словом не згадала нам нашого ставлення до неї* [Там само, с. 23]; *Я витягнув шию, зазираючи через тини й паркани, і мені здавалося, що вона стала довша, як у гусака* [Там само, с. 70]; порівняльний зворот у позиції детермінантного

другорядного члена речення, напр.: *Він же нас потопить, як кошенят* [Там само, с. 154]; *Він був із сухих дерев'яних планок, обклеєних цупким папером, і спалахнув, як сірник* [Там само, с. 493]; *Тітка забігала-закрутилась по маленькій кухні, як квочка* [Там само, с. 302]; *І ми продовжували тягнути, як два баранці* [Там само, с. 35]; *Скажи спасибі, що вони нас не подавили, як блощиць* [Там само, с. 101]; *Позаторік загорілася хата Чучеренків. Спалахнула, як свічка* [Там само, с. 494]; *Вона ходила, як цариця, і ніхто не одважувався наблизитися до неї* [Там само, с. 497]; порівняльний зворот у позиції відокремленої прикладки, напр.: *Ми, як мурахи, метушилися по підлозі навкарачках, гарячково збираючи черепки і витираючи калюжі своїми штаньми й сорочками* [Там само, с. 59]; *Стьопа Карафолька на шкільну дошку пошани не попав, бо, коли фотографували, його саме бджола вкусила, і мордяка була, як гарбуз* [Там само, с. 225]; складники стійких сполук – власне фразеологізмів, напр.: *Сів на землю і скривився, як середа на п'ятницю* [Там само, с. 104]; *Причепилося оте «Ява» до нього, як реп'ях до собачого хвоста* [Там само, с. 17]; *Бурмило схилив голову і одним оком, як ворона в кістку, зазирає на полицю* [Там само, с. 37]; *Це ж я зараз піднімуся і висітиму над землею, як жаба на гачку, тільки ногами дригатиму* [Там само, с. 25]; *Преш, як німий до суду* [Там само, с. 133]; *Почав виплутуватись я, як в'юн із сітки* [Там само, с. 156]; *Приліг я під грушею в холодочку і одразу ж упав у сон, як сокира в воду* [Там само, с. 156]; *Ява міняв професії, як циган коні* [Там само, с. 189]; *Я сіртонувся в один бік, в другий – Ява зник, як булька на воді* [Там само, с. 72]; *Гарненко придивись на себе в дзеркало, і ти сам зрозумієш, що ти схожий на Хлестакова, як свиня на коня* [Там само, с. 179]; *Та коли я згадав про годинник, серце моє защемило і заскулило, як цуценя у темній коморі* [Там само, с. 220];

2) модально-порівняльну (сполучники *мов, наче*): порівняльний зворот у позиції детермінантного другорядного члена речення, напр.: *Ми стояли червоні, мов два помідори* [Там само, с. 152]; *Бурмило озернувся нервово, мов школяр, що вперше купує цигарки* [Там само, с. 38]; *Мов ящірки, шигонули ми під стільці аж до самісінької кабіни і причаїлися* [Там само, с. 33]; *Якийсь здоровенецький мурмило держить вас за вухо, мов цуценят* [Там само, с. 197]; *Наче грім з неба, лунає над нами гнівний голос Галини Сидорівни* [Там само, с. 174]; порівняльний зворот у позиції присудка або порівняльний присудок, напр.: *Очі – наче тракторні фари* [Там само, с. 19]; порівняльний зворот у позиції відокремленого другорядного члена речення, що стосується означення, напр.: *Легка, мов пір'їнка, летить по воді, як птиця, як оті нові кораблі на підводних килах* [Там само, с. 49]. складники стійких сполук – власне фразеологізмів, напр.: *І я під тією мискою один, мов мишеня під ситом, і діватися нікуди* [Там само, с. 122]; *Так і залякли ми, присівши, – мов курчата перед шулікою* [Там само, с. 24]; *Закрекотів я з усіх сил – от-от жили, як струни, полопаються, – із колодязя, мов булька з носа, повільно з'явилася Явина голова* [Там само, с. 27]; *У дворі стоїть вантажна автомашина, прикрашена квітами та сосновими гілками, наче весільний поїзд* [Там само, с. 32];

Основна функція порівняння полягає в тому, щоб якусь особливість, якість, дію означуваного слова порівнювати з іншою, добре відомою. Порівняння вводять для того, щоб, порівнюючи, зіставляючи ті чи ті предмети, ознаки, явища, дії, краще, наочніше схарактеризувати, відтворити образне уявлення, виразніше відтінити предмет, що порівнюється, його ознаки, якість, дію.

Отже, порівняння В. Нестайко використовує передусім для повного та виразного відтворення зовнішності або внутрішніх особливостей персонажів, для опису дій, подій, явищ. Порівняльні звороти увиразнюють думку та дозволяють авторові реалізувати свій задум, підкреслюють особливості його творчої манери. Порівняльні конструкції письменником взяті безпосередньо з розмовно-побутової сфери, у

порівняльних зворотах, що використані Всеволодом Нестайком у дитячих прозових творах, віддзеркалені реалії життя, традиції народної гумористики, усно мовної практики, де порівняння – один з найпоширеніших тропів. Характерною особливістю індивідуального стилю Всеволода Нестайка є органічне поєднання тонкого ліризму і виняткового комізму, тому майже завжди порівняльні звороти у його творах гумористично забарвлені.

Порівняльні звороти по-своєрідному вагомій стилістично, наповнюють речення певною порівняльною модальністю, сприймаються образно, з досить виразною художністю. Функціонально-стилістичні і граматичні особливості порівняльних зворотів допомагають авторові більш яскраво зобразити колорит неповторних пригод Яви і Павлуші, Ромчика, Спасокукоцького і Кукуєвицького, Лялі Іванової, Валери Галушкинського та багатьох інших завзятих, кумедних, допитливих дітлахів, змалювати їхні яскраві і темпераментні вдачі, описати почуття, переживання, прагнення і поривання маленьких мрійників. Ці порівняльні конструкції дають змогу авторові змалювати портретні характеристики героїв у порівняльному аналізі з іншими персонажами творів про дітей і для дітей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кучеренко І.К. Теоретичні питання граматики української мови : Морфологія / І.К. Кучеренко. – К. : Вид-во Київського ун-ту, 1964. – 159 с.
2. Нестайко В.З. Тореадори з Васюківки [Текст] / В.З. Нестайко. – К. : Веселка, 1990. – 495 с.
3. Нестайко В.З. Одиниця з обманом : Повісті й оповідання [Текст] / В.З. Нестайко – Х. : ВД «ШКОЛА», 2006. – 320 с.
4. Нестайко В.З. Чарівні окуляри [Текст] / В.З. Нестайко. – К. : Веселка, 2008. – 95 с.
5. Шаповалова Н.Т. Функціонально-семантична категорія порівняння в сучасній українській мові / Н.Т. Шаповалова // Семантика і прагматика граматичних структур : зб. наук. праць. – Донецьк : Дон. ДУ, 1998. – С. 30 – 36.

УДК 811.161.2'373.22

*Л. Б. Думанська,  
м. Одеса*

#### ДО ПИТАННЯ ВАРІАНТНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ АРХІТЕКТУРНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Проблему варіантності термінів, як і загальноживаних слів, у сучасному мовознавстві не розв'язано однозначно, проте загальноприйнятим є твердження, що варіантними є «...паралельні форми існування мовної одиниці, що модифікують різні аспекти її вираження..., але не порушують принципу тотожності» [6, с. 62].

У вітчизняному мовознавстві питання варіантності мовних одиниць досліджувалося багатьма вченими, зокрема М. Пилинським, О. Курило, О. Тараненком та ін. Варіантність в українській науково-технічній термінології ґрунтовно проаналізовано у дисертаційному дослідженні О. Радченко «Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології». Дослідниця дійшла висновку, що «...термін може існувати у вигляді сукупності варіантів (так само, як і звичайне слово в загальнолітературній мові). Терміни підпорядковуються і термінологічним вимогам, і законам мови в цілому, тому в термінології поєднуються і протистоять одне одному стабільність, що є властивістю будь-якої знакової системи, і варіювання, притаманне лексиці загальнолітературної мови» [4, с. 13].

В основу варіантності термінів покладено асиметричність знака і значення: довільний зв'язок між планом вираження і планом змісту мовної одиниці є причиною

варіювання одного з них за умови сталості іншого.

Метою статті є визначення типів варіантних форм термінологічних одиниць в українській архітектурній термінології та з'ясування причин їхнього виникнення. Оскільки варіанти термінів архітектури у термінознавстві розглядалися побіжно, вважаємо актуальним наше дослідження як для лінгвістів-термінологів, так і для фахівців сфери архітектури.

В українській архітектурній термінології зафіксовано значну кількість термінів-варіантів: *апсида* – *абсида*, *абака* – *абак*, *акротерій* – *акротер*, *айван* – *ейван* – *ліван*, *альтан* – *алтан* – *альтана*, *мартірій* – *мартірон*, *модильйон* – *модульйон* тощо, які у мовознавстві визначаються як « ... тотожні за значенням спільнокореневі термінологічні одиниці, що розрізняються деякими розбіжностями знакової форми в межах того самого домінанта: місцем наголосу, фонемами, афіксами або їхнім поєднанням» [4, с. 79 – 80].

Серед варіантних форм української архітектурної термінології, зафіксованих у сучасних словниках [1; 5; 7], виділяємо такі різновиди:

– акцентуаційні (з'являються у запозичених термінах унаслідок нейтралізації наголосу як способу розрізнення значень слів): *агорá* – *агóра*; *áграф* – *агрáф*;

– фонетичні (з різним звуковим складом, які не пов'язані з чергуванням звуків, крім орфоепічних, і парадигматичними змінами слова). Такі варіанти виникають переважно в чужомовних словах. До цього різновиду варіантів відносимо і терміни, що різняться кількістю фонем: *абшиніт* – *апшиніт*, *абсида* – *апсида*, *акант* – *аканф*, *апарель* – *апалер*, *антифема* – *антитема*, *кафедра* – *катедра*, *ортостат* – *орфостат*, *пропілей* – *пропігней*;

– морфологічні (цей вид модифікації плану вираження стосується різних формотворчих афіксів; характеризується наявністю повних і коротких форм; має варіантність граматичних категорій на рівні роду або числа). В архітектурній термінології морфологічні терміни-варіанти поширені здебільшого в запозичених одиницях: *аванзал* (ч. р.) – *аванзала* (ж. р.); *абака* (ж. р.) – *абак* (ч. р.); *кахель* (ч. р.) – *кахля* (ж. р.);

– словотворчі (ці форми одного терміна розрізняються видозмінами морфем при словотворенні, проте мають спільний корінь, лексичне та граматичне значення). В аналізованій термінології словотворчі варіанти мають досить багато запозичених мовних одиниць: *аналой* – *аналогій*; *антеліон* – *антелій*; *аній* – *аніум*. Серед мовознавців немає однастайності щодо визначення словотворчих варіантів. Часто до словотворчих варіантів відносять спільнокореневі слова, тотожні значенням, які відрізняються синонімічними афіксами, що співвідносяться з різними поняттями, тому є більше підстав відносити їх до спільнокореневих синонімів.

Досить об'ємною в архітектурній термінології є група термінів, що утворилися від однієї словотворчої основи в результаті використання різних словотворчих афіксів: *водоохолодник* – *водоохолоджувач*, *водоочисник* – *водоочищувач* тощо. Розв'язуючи питання про словотворчі синоніми, лінгвісти дотримуються різних думок щодо визначення специфіки словотворчої синонімії. І. Ковалик «ряди однозначних утворень з однаковою словотворчою основою, з однозначними, але різнозвучними суфіксами» відносить до словотворчих суфіксальних синонімів [3, с. 21 – 22], О. Ахманова до синонімів відносить лише різнокореневі лексеми, а словотворчі синоніми вважає межею варіювання слова [2, с. 232]. Синонімічні пари, утворені від одного кореня за допомогою різних афіксів, що мають однакове лексичне і граматичне значення, є словотворчими варіантами, оскільки дозволяють підбирати найбільш виразні мовні засоби для передачі змісту нового поняття.

Таким чином, аналізовані варіантні форми архітектурних термінів, що зафіксовані

у сучасних словниках [1; 5; 7], – це фонематичні модифікації запозичених мовних одиниць. Значна кількість варіантів чужомовних термінологічних одиниць в українській архітектурній термінології зумовлена насамперед відкритістю української мови запозиченням. Процеси запозичення особливо поширилися та поглибилися з формуванням мистецтвознавства та архітектурної науки, розвиток яких стрімко прискорювався з виникненням мистецьких та архітектурних академій, тобто починаючи з XVI ст. Чимало визначень з'явилося також у зв'язку з технічним прогресом у XIX – XX ст. та прагненням акумулювати всі культурні надбання, що знайшло відображення у свідомому використанні пластичних та просторових засобів минулих епох. Процес запозичення іншомовного слова, його адаптація та використання як автохтонного шляхом асиміляції виявляє потенційну силу мови-реципієнта.

В українській архітектурній термінології, як і в лексиці загальнолітературної мови, існують нашарування запозиченої термінології різних історичних періодів з різних мов. Необхідність у запозиченні будь-якої лексичної одиниці визначається головним чином суспільними потребами, а стосовно термінології – ще і необхідністю вдосконалення системи понять і способів їх вираження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Архітектура: Короткий словник-довідник / за ред. А. П. Мардера. – К., 1995. – 256 с.
2. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / О. С. Ахманова. – М. : Наука, 1957. – 295с.
3. Ковалик І. І. Питання словотворчої омонімії і синонімії в сфері іменників слов'янських мов / І. І. Ковалик // Питання слов'янознавства. – Л., 1962. – С. 21 – 22.
4. Радченко О. І. Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01. / О. І. Радченко. – Х., 2000. – 203 с.
5. Російсько-український словник будівництва й архітектури / за ред. Р. Кінаша. – Л. : Ліга-Прес, 2005. – 959 с.
6. Тараненко О. О. Варіанти мовних одиниць / О. О. Тараненко // Українська мова : енциклопедія. – К., 2000. – 752 с.
7. Тимофієнко В. І. Архітектура і монументальне мистецтво: Терміни і поняття (словник). – К. : Головкивархітектура, 2002. – 472 с.

УДК 808.3-087

Т. О. Д'якова,  
м. Луганськ

#### РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СУСПІЛЬНИХ СТОСУНКІВ У ФРАЗЕОЛОГІЇ СХІДНОСЛОБОЖАНСЬКИХ ГОВІРОК

Фразеологізми є лінгвосеміотичним феноменом, у якому в усталеній формі зберігаються й транслюються уявлення етносу про світ, культурна й історико-міфологічна інтеріоризація дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду народу [6, с. 11].

Словник мови відображає різні форми спілкування. У фразеології української мови існує велика кількість фразеологічних одиниць (ФО), що відбивають різні аспекти суспільних стосунків. Сучасні джерела літературної та арельної ідіоматики фіксують, наприклад, такі вислови: *атакувати в лоб, брати за зябра кого, вдарити по носі кого, втоптати в багнюку кого, мати сверблячі (липкі) руки, прикручувати гайки кому, тикати під ніс кислиці кому* [7]; *набити бриндзали кому, зробити вливання кому, годувати зуботичками кого, міряти лозиною кого, почесати нижче спини* [11]; *вуса на*

потилиці зав'язати, на голову злізти кому, жару піддати [3]; *вычистити жалудок кому, ласку зломити, жыти як два голубы, грызти шя як гачата на луцы* [2].

ФО відіграють важливу роль у відтворенні „повсякденно-побутового менталітету” [8, с. 41], до кола фразеологічної номінації потрапляють пердусім реалії, актуальні в повсякденному житті. Одним із прошарків таких реалій є суспільні стосунки.

Аналізуючи ідіоматику східнословобожанських говірок, ми виокремили понад 30 варіантно-синонімічних груп (ВСГ), з-поміж яких найчисленнішими є такі: ‘сваритися, посваритися, сварити’, ‘красти, украсти, бути вкраденим’, ‘бити, побити, ударити’, ‘дошкуляти, докучати’, ‘робити неприємності’, ‘виявити брехню, крадіжку’. Услід за В. Д. Ужченком, під ВСГ ми розуміємо „таке смислове об’єднання ФО, котрі в своїх значеннях мають подібні опорні семи й ідентифікуються близькими за значенням синонімічними інваріантами, часом із широким набором варіантів” [10, с. 115].

Активність мовно-фразеологічних процесів, що відбуваються в східнословобожанських говірках, їхню регулярність, семантичні відтінки ФО, характер образних конкретизаторів наочно можна експлікувати за допомогою моделювання. Структурно-семантичне моделювання останнім часом займає чільне місце в працях багатьох учених, серед яких Т. Грица, А. Івченко, В. Мокієнко, М. Толстой, В. Ужченко. Структурно-семантичною моделлю називають „ряд фразеологічних варіантів, що відрізняються часовою та просторовою характеристиками, але об’єднані спільним значенням, синтаксичною структурою (що може мати імпліцитні або експліцитні варіанти) та варіюванням компонентів у межах тематично однорідної групи лексики” [4, с. 6]. За допомогою моделювання розглянемо одну варіантно-синонімічну групу.

#### **ВСГ ‘бити, побити, ударити’**

У межах цієї групи ми виокремлюємо 8 найпродуктивніших ССМ.

**ССМ 1 ‘дати (надавати) + продукт харчування = побити (покарати), ударити’:** *дати редиски* ‘побити кого, вдарити’ (Вал, Бахм): *Дали редиски за брехню* (Бахм), *дати маку* ‘побити, покарати’ (Трет), *надавати книшів* ‘побити кого’ (Піщ). Пор.: *дати (всипати) бобу* ‘побити’, вислів пов’язаний із шкільним життям старих часів, походження фраземи пояснюють схожістю звуків вилясків та ударів бобу об стінки посудини [9, с. 119]; рос. діал. *дать взвару* ‘побити’ [1, с. 76].

**ССМ 2 ‘дати + предмет побуту = побити’:** *дати рубля* ‘побити’ (Гов), *рубель* – дерев’яний прилад для качання білизни, який зараз практично вийшов з ужитку [11, с. 206]. Синонімічними є вислови *дати палки* ‘тс’ (Луган, СтЛ), *дати хлудини (лозини)* ‘тс’ (Марк, Сич), *дати кочерги* ‘тс’ (Білк, СтЛ).

**ССМ 3 ‘давати (надавати) + істота = бити (побити), сварити’:** *давати боженят* ‘сварити, бити’ (Гов); *надавати чортів* ‘побити’ (Білк, Луган, Трет): *Хлопцям гордським ми чортів надавали, щоб наших дівчат не чіпали* (Трет).

**ССМ 4 ‘дати (давати, надавати) + абстрактна назва способу фізичного впливу = бити (побити)’:** *надавати бебелів* ‘побити кого’ (Руд, Чорн), *дати духопельців* ‘побити, вдарити’ (Вар), *дати лички* ‘побити кого’ (Вал, Піщ, Старб). Найактивніше вживають вислови *давати прочухрана* ‘бити, лупцювати, сварити’ (зафіксовано в 20 населених пунктах) [11, с. 195], *надавати лисканців* ‘побити кого, надавати ляпасів’, останній виник на основі перерозкладу дієслова *лискати* ‘бити по обличчю долонею’ [18 населених пунктів – 11, с. 146]. Ідіоми, утворені за цією моделлю, функціонують і в інших говірках, пор.: *снаддніпр. задати прасу кому* ‘сильно побити кого-небудь’ [3, с. 163], лемк. *духа дати* ‘побити’ [2, с. 53], рос. діал. *давать буханцов* ‘бити’ [1, с. 64].

**ССМ 5 ‘дати + прийменник в + жаргонна назва соматизму = побити (ударити)’:** *дати в сопатку* ‘сильно вдарити’ (СтЛ): *В сопатку дали, і перекинувся*



(СтЛ), *дати в сливу* ‘ударити, побити’ (Білк). У 13 населених пунктах побутує фразема *дати в нюшку* ‘ударити’, *нюшка* – ніс, від ‘нюхати повітря’ [11, с. 171]. Ця модель є продуктивною й для діалектів інших мов, пор.: біл. діал. *даць у гомель* ‘стукнути кулаком у плечі’, рос. діал. *наколотить в загривок* ‘ударити, побити’, *надавать в горбушку* ‘тс’ [5, с. 77 – 78].

**ССМ 6 ‘дати (давати) + приєменник по (поміж) + жаргонна назва соматизму = бити (ударити, побити)’:** *дати по сосці* ‘ударити, побити’ (Новган, Оріх); *дати по кабачку* ‘ударити, побити’ (Кр, Ол). Найпоширенішою є ФО *давати поміж ріг* ‘бити, сварити’ [24 населених пункти – 11, с. 202], пор. снаддніпр.: *роги поодбивати кому* ‘провчити, побить кого-небудь’ [3, с. 165].

**ССМ 7 ‘дія + соматизм = побити’:** Найпродуктивнішими в східнословобожанському ареалі є вислови *начистити фізіономію* ‘побити кого’, *морду намилити* ‘тс’ [11, с. 236, 162], *начистити носа* ‘побити’ (Бахм, Білк): *Ваньку вчора начистили носа, сьогодні на гулянку не йде* (СтЛ), *намилити вуха* ‘тс’ (Ган): *Мені батько за вчорашнє намилів вуха добряче* (Ган). Пор.: снаддніпр. *погладити (погріти) спину кому* ‘сильно побити кого-небудь’ [3, с. 172], лемк. *наклепати зуби* ‘побити’, *полічити зуби* ‘тс’ [2, с. 60, 61].

**ССМ 8 ‘навішати + абстрактна назва способу фізичного впливу = побити’:** найуживанішими в східнословобожанських говірках є ФО *навішати кунделів* ‘побити кого’, *кунделя* – одяг з вовни, можливо, тут ‘локони’, на які схожі сліди побоїв [11, с. 139], *навішати кундів* ‘тс’ (Бахм, Луган, Старб). Вислів *навішати зvezдюлів*, жарг. ‘побити’ (Марк, СтЛ) виник, можливо, через асоціацію зі „зvezздами”, які з’являються в очах побитого: *Зvezдюлів навішали, шо й в очах мигало* (СтЛ), пор. жарг.: *зvezдануть* ‘ударити’.

Розглянувши репрезентацію суспільних стосунків у фразеології східнословобожанських говірок на прикладі ВСГ ‘бити, побити, ударити’, можемо твердити про множинність і поширеність ФО-репрезентантів цієї груп, про це свідчить перелік населених пунктів Луганської області, де зафіксовано відповідні фраземи, та доволі велика кількість висловів, уживаних в інших діалектах. Активні процеси фразеотворення в ареалі за існуючими моделями й виявлення нових потребують подальшого детального дослідження.

#### Умовні скорочення

Біл. – білоруське, діал. – діалектне, жарг. – жаргонне, лемк. – лемківське, рос. – російське, снаддніпр. – середньонаддніпряньське.

Умовні скорочення назв населених пунктів Луганської області:

Бахм – Бахмутівка Новоайдарськ. р-ну; Білк – Білокуракине Білокуракинськ. р-ну; Вал – Валуйське Станично-Луганськ. р-ну; Гов – Говоруха Слов’яносербськ. р-ну; Ган – Ганнусівка Новопокровськ. р-ну; Кр – Краснодон Краснодонськ. р-ну; Луган – Луганськ, Марк – Марківка Марківськ. р-ну; Новган – Новоганнівка Краснодонськ. р-ну; Ол – Олексіївка Новоайдарськ. р-ну; Оріх – Оріхове Попаснянськ. р-ну; Піщ – Піщане Старобільськ. р-ну; Руд – Рудівка Сватівськ. р-ну; Сич – Сичанське Марківськ. р-ну; Старб – Старобільськ Старобільськ. р-ну; СтЛ – Станично-Луганське Станично-Луганськ. р-ну; Трет – Третьківка Біловодськ. р-ну; Чорн – Чорнухине Перевальськ. р-ну.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь донского казачества / Ростов. гос. ун-т. ; фак. филологии и журналистики; каф. общ. и сравнит. языкознания. – М. : Рус. словари : Астрель : АСТ, 2003. – 608 с.
2. Вархол Н. Фразеологічний словник лемківських говірок Східної Словаччини /

Н. Вархол, А. Івченко. – Братислава : Словац. пед. вид-во, 1990. – 160 с.

3. Грица Т. Г. Матеріали до фразеологічного словника Гуляйпільського району Запорізької області / Т. Г. Грица // Фразеологія говорів Гуляйпільського району Запорізької області : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Грица Таміла Георгіївна. – Х., 1996. – С. 121 – 181.

4. Грица Т. Г. Фразеологія говорів Гуляйпільського району Запорізької області : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова” / Т. Г. Грица. – Х., 1996. – 19 с.

5. Коваль В. И. Восточнославянская этнофразеология : деривация, семантика, происхождение / В. И. Коваль. □ Гомель : ИММС НАНБ, 1998. □ 231 с.

6. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) / О. Селіванова. – К. ; Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.

7. Словник фразеологізмів української мови / уклад. : В. М. Білоноженко та ін. – К. : Наук. думка, 2003. – 1104 с.

8. Ужченко В. Культурно-національний компонент українських фразеологізмів (тези) / В. Ужченко // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 1999. – № 10. – С. 41 – 46.

9. Ужченко В. Народження і життя фразеологізму / В. Ужченко. – К. : Рад. шк., 1988. – 279 с.

10. Ужченко В. Східноукраїнська фразеологія / В. Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 362 с.

11. Ужченко В. Д. Фразеологічний словник східнослов'янських і степових говірок Донбасу / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – 4-е вид. – Луганськ : Альма-матер, 2002. – 263 с.

УДК 811.1

*М. Д. Ільчєсін,  
м. Луганськ*

### ІСТОРИЧНІ ХВИЛІ ЗАПОЗИЧЕНЬ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В НІМЕЦЬКУ

Мова є живим механізмом, який завжди зазнавав змін на різних рівнях. Лексичний склад будь-якої мови є найбільш змінюваним. Поряд з латинською мовою французька найбільше вплинула на склад німецької лексики завдяки великій кількості запозичень. Мета дослідження – простежити головні історичні хвилі запозичень з французької мови в німецьку.

Запозичення з французької мови, які дотепер знаходять своє відображення в лексичному складі німецької мови, беруть свій початок від часів Гуманізму та Ренесансу [2, с. 8]. Проте свою політичну та культурну першість Франція почала отримувати з IX ст. за правління Карла Великого та в епоху каролінгського Ренесансу. З XI по XII ст. збільшився вплив Франції завдяки поширенню французької літератури, придворної культури та свого панівного становища у хрестових походах [Там само, с. 4 – 5]. Перша велика хвиля впливу французької мови на німецьку відбулася за часів Середньовіччя, коли в Німеччині за прикладом Франції з'явилося лицарство та розпочалося наслідування елементів французької культури. За допомогою придворної поезії до складу німецької мови входить велика кількість старофранцузьких слів. За даними Бригітти Фолланд, цей вплив здійснюється з середини XII ст. до XIII ст. (коли він досяг свого апогею – налічувалося приблизно 700 запозичень) та продовжувався до пізнього Середньовіччя [7, с. 10]. За Йоханесом Тіле, у XII – XIII ст. у середньовіснійнімецькій мові нараховувалося приблизно 1500 слів французького походження, кількість яких у XIV ст. становила приблизно 2000 одиниць [2, с. 5]. У той час перш за все запозичуються слова, які належать або до світу лицарства, або до придворного світу [7, с. 10]. Це можна пояснити тісним зв'язком між німецьким і

французьким феодальним дворянством. Багато німецьких лицарів не тільки тимчасово перебували на території Франції, але й брали участь у хрестових походах. Таким чином скріплювався культурний та літературний обмін між Німеччиною та Францією. Ця хвиля францизмів тривала до пізнього Середньовіччя [2, с. 5].

Друга велика хвиля французьких запозичень спостерігається від середини XVII ст. до XIX ст. Бригітте Фолланд називає другу хвилю запозичень більш значущою [7, с. 12]. Однак, на думку Адольфа Баха, цей період впливу французької мови на німецьку лексику значно зменшився порівняно з епохою розквіту лицарства, але повністю він ніколи не припинявся [1, с. 187]. Підйом французької культури, міць французького королівства та політичне роз'єднання німецьких земель слугували причинами великого потоку запозичень з французької в німецьку мову [4, с. 105]. Військові події того часу сприяли подальшому мовному обміну [1, с. 216]. За часів Тридцятирічної війни вплив французької мови на німецьку досяг свого апогею. Розкіш французького королівського двору за час правління Людовика XIV так сильно впливала на двори німецьких князів і на все так зване вище суспільство таким чином, що в цих колах німецьку мову уникали. Якщо ж її використовували в спілкуванні, то вона була змінена великою кількістю іноземних елементів [6, с. 156]. За допомогою мови дворяни того часу хотіли відрізнитися від великої маси простого люду, що зневажався та експлуатувався [6, с. 77]. З кінця XVI ст. німецькі князі все більше намагалися підтримувати блиск французького двору, незабаром Франція стала здаватися блискучим прикладом для всього, що, як вони вважали, було взірцем доброго смаку [1, с. 216]. Французьку мову вживали не тільки у дворянських колах, вона ввійшла в ужиток і простого суспільства. Вплив французької мови підтримано головним чином так званим *A-la-mode-Wesen*, світським життям та модами за французьким зразком: у вбранні та формах суспільної поведінки, а також у так званому „*amoureuſes Treiben*” („залицяння”), прикладом чого була Франція тієї епохи [1, с. 216]. Цей період тривав від XVI до XVIII ст. [4, с. 105]. З часу введення Карлом V (1519 – 1556 р.) французької мови як мови кореспонденції між німецькими королівськими дворами французька мова зайняла особливе місце серед дворянських кіл численних дрібних князівств Німеччини. Кожна молода людина з хорошої родини того часу мала отримати освіту у Франції та завершити кавалерію, до якої на певний проміжок часу відсилали до Франції [4, с. 105; 1, с. 216]. Той, хто недосконало володів французькою, намагався внести щонайбільше французьких слів до свого мовлення. До 1936 р. у німецьких гімназіях французька була першою та найпопулярнішою мовою, яку вивчали. Лише згодом її замінила англійська [4, с. 105]. За часів Лейбніца французька мова була не тільки мовою академій та дипломатів, придворних та світської верхівки, але й уже давно проникла й у середовище освіченої буржуазії, яка з раннього віку виховувала своїх дітей чужою мовою. Більше того, французький вплив досяг свого апогею лише після 1750 р. [1, с. 218].

Також за часів гугенотської війни велика кількість вигнаних протестантів знаходить притулок у різних містах Німеччини та займає різні прошарки суспільства [5, с. 99; 1, с. 216]. Це також слугувало чинником поширення французької мови серед різних кіл суспільства. Приблизно 30 – 40 тисяч французів прибули до Німеччині в XVII ст. Вони утворювали громади, де вони спілкувались, проводили богослужіння, навчалися в школах суто французькою мовою [3, с. 167]. У багатьох містах з'являються гугенотські церкви та квартали [Там само, с. 171]. Уже в ранній фазі міграції до 1700 р. кількість змішаних німецько-французьких шлюбів складала 10%, але з 1730 р. кількість змішаних шлюбів стала стрімко зростати й з 1760 р. становила більшу частину одружень [2, с. 84]. У 1746 р. Фрідріх III заборонив французьким жінкам виходити заміж за німців, оскільки він остерігався за те, що німецький чоловік може германізувати всю родину [3, с. 183]. Якщо раніше знання французької мови здобували

під час дорогих подорожей, то в цей період з'являється велика кількість учителів французької мови й ця професія стає дуже престижною. Також існує велика кількість німців, які вивчають мову з метою отримання вищої освіти, а також солдати та купці, які їдуть до Франції й з перших джерел вивчають мову. Цей період також відрізнявся тісними торговельними зв'язками між обома країнами [1, с. 216].

Зважаючи на багатогранність чинників поширення французьких запозичень у німецькій мові, наприкінці XVI ст. та початку XVII ст. до її складу входять найменування, які займають різні ніші суспільного життя: звертання: *Monsieur, Madame, Mademoiselle, Demoiselle, Baron, Comtesse*; найменування родичів: *Mama, Papa, Cousin, Cousine*; найменування світських заходів: *Ball, Ballett, Billard, Karusell, Maskerade, Manuett, Promenade, Quadrille*; найменування страв: *Biskuit, Bouillon, Frikasse, Gelee, Kompott, Konfitüre, Kotelett, Marmelade, Omelett(e), Ragout, Sauce, Schokolade, Torte*; найменування приміщень: *Galerie, Kabinett, Korridor, Palais, Terrasse*; найменування одягу та продуктів краси: *Garderobe, Kostüm, Manschette, Parfüm, Perücke, Pomade, Puder, Taille, Teint, Toupet*; армійська термінологія: *Armee, Bataillon, Bajonett, Bombe, Attacke, Debakel, Deserteur, Kaliber, Kaserne*; а також дієслова: *frisieren, garnieren, parfümieren, pudern, rasieren, kandieren, marinieren, servieren, tranchieren* та ін. [2, с. 7]. З переходом до капіталізму в 30-х роках XIX ст., поштовхом до якого стала індустріальна революція, до складу німецької мови надійшли нові слова, пов'язані з індустріальною сферою: *Fabrik, Industrie*. У зв'язку з французькою революцією були запозиченні поняття, пов'язані з формами правління партій та держави: *Allianz, Emblem, Etat, Gouverneur, Guillotine, Komitee, Kabinett, Komplott, Konvention, Liberalismus, Minister, Plädoyer, Premier, proklamieren, Reform* та ін. [2, с. 8].

Велике значення в тривалій позиції французької мови відіграв інститут Гарнер (*Institut Garnier*), заснований швейцарцем Фрідріком Гарнером у 1836 р. у Фрідріхсдорфі. У ньому виховували парубків, яких навчали торговельної справи. Мовою спілкування в інституті була французька. Завдяки прекрасним педагогам інститут мав міжнародний успіх [Там само, с. 72]. Священики та керівники школи Фрідріхсдорфа ще в 1857 р. забороняли своїм учням спілкуватися німецькою мовою. А молодих жінок з Фрідріхсдорфа охоче брали на роботу німецькі родини в якості гувернанток і нянь, оскільки вони володіли французькою та німецькою мовою [3, с. 197].

Також великий вплив на поширення французької мови в XIX ст. мали священики. У більшості вони приїздили зі Швейцарії та проповідували дуже чистою французькою. Також поза богослужінням вони піклувалися про свій прихід – засновували спілки для читання та бібліотеки, де були переважно книги, написані французькою мовою [2, с. 72].

Отже існувало дві великі хвилі запозичень з французької мови в німецьку: з XII по XIII ст. та з XVII по XIX ст. Не зважаючи на велику кількість запозичень та інтерес до французької мови, наприкінці XVIII ст. патріотичним німцям вдалося завдяки німецької класичної літератури подолати панівну позиції французької мови. Хоча в сучасній німецькій мові використовується значно менша кількість французьких запозичень, вважаю за доцільне в майбутньому більш детально дослідити цю лексику в німецькій мові, а саме форми звертання до жінок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бах А. История немецкого языка : [учеб. пособие] / Адольф Бах ; пер. с нем. Н. Н. Семенюк ; ред., предисл. и примеч. М. М. Гухман. — 2-е изд., стер. — М. : УРСС, 2003. — 343 с. — (История языков народов Европы).
2. Das Französische in den deutschsprachigen Ländern : Romanistisches Kolloquium VII. / Hrsg. W. Dahmen. — Tübingen : Narr, 1993. — 277 S. — (Tübinger Beiträge zur Linguistik ; 371).

3. Glück H. Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis Barockzeit / Helmut Glück. — Berlin ; New York : de Gruyter, 2002. — 606 S.
4. König W. dvd-Atlas Deutsche Sprache / Werner König ; [mit 155 Abbildungsseiten in Farbe ; Graph. : Hans-Joachim Paul]. — [17., durchges. u. korr. Aufl.]. — München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 2011. — 256 S.
5. Polenz P. von. Geschichte der deutschen Sprache : [de Guyter Studienbuch] / Peter von Polenz. — [10., völlig neu bearb. Aufl.]. — Berlin : de Gruyter, 2009. — 240 S.
6. Schmidt W. Deutsche Sprachekunde : [Ein Handbuch für Lehrer und Studierende] / Wilhelm Schmidt. — Berlin : Volk und Wissen Volkseigner Verlag, 1968. — 256 S.
7. Volland B. Französische Entlehnungen im Deutschen : Transferenz u. Integration auf phonolog., graphemat., morpholog. u. lexikal-semant. Ebene / Brigitte Volland. — Tübingen : Niemeyer, 1986. — 224 S. — (Linguistische Arbeiten ; 163).

УДК 811.133.1'1

*Г. В. Касіян,  
м. Київ*

### **ПРОБЛЕМА РОЗМЕЖУВАННЯ ПОНЯТЬ «ВЕРБАЛЬНИЙ», «КОМУНІКАТИВНИЙ» І «МОВЛЕННЄВИЙ» АКТ**

Психолінгвальні механізми вербального спілкування людей завжди були одним із головних дослідницьких напрямків мовознавчої науки. Не втратили вони своєї актуальності і в наш час. Сучасна лінгвокогнітивна теорія мови, зосередивши основну увагу дослідників на ментальних процесах, які супроводжують живе мовленнєве спілкування, відкрила широкий простір для їх глибокого й різностороннього вивчення. У результаті сформувалася нова наукова проблематика лінгвістичних досліджень, глибинна сутність якої залишається ще в значній мірі не з'ясованою. До числа таких проблемних завдань належить й питання чіткого розмежування термінологічних понять "комунікативний акт", "мовленнєвий акт" і "вербальний акт", що, у свою чергу, викликає понятійні розбіжності у визначенні термінів "комунікативна взаємодія", "мовленнєва взаємодія" та "вербальна взаємодія".

Для найбільш точної інтерпретації значень цих термінів варто апелювати до тлумачення понять "мовлення" та "комунікація". Згідно із загальним визначенням, що найчастіше зустрічається в наукових працях, "мовлення", – "це функціонування мови в процесі комунікації для передачі інформації" [3, с. 185]. Під комунікацією розуміють вид людської діяльності, у ході якої відбувається обмін думками у формі повідомлень за допомогою вербальних (від лат. *verbum* – слово) та невербальних засобів [1; 2; 4].

Відповідно, під комунікативною взаємодією мається на увазі процес обміну інформацією між адресатом та адресантом, а під мовленнєвою – процес використання в мовленні словесного коду, що можна розглядати як діяльність, яка відбувається за допомогою живої мови.

Схожим чином можна розрізнати між собою й поняття "комунікативний акт", "мовленнєвий акт" і "вербальний акт". Російський мовознавець Є. В. Ключев під комунікативним актом розуміє акт мовленнєвої взаємодії між носіями мови. Вчений зазначає, що такі атрибути як "комунікативний" і "мовленнєвий" характеризують акт взаємодії природною мовою, якщо й не в різних відношеннях, то з акцентом на різні сторони одного й того ж явища. У практичних цілях не менш важливо брати до уваги, що, якщо термін "мовленнєвий акт" припускає акцент на дію, то термін "комунікативний акт" – на взаємодію" [1, с. 5 – 6]. Тому мовленнєвий акт зазвичай визначається як висловлювання (мовленнєва дія), що здійснюється співрозмовниками, а комунікативний акт – це сукупність мовленнєвих актів, які здійснюються комунікантами. Отже, згідно з даною концепцією комунікативний акт є не

мовленневою взаємодією, а обміном мовленнєвими діями" [1, с. 8].

Таким чином, комунікативний акт є значно ширшим за своїм змістом поняттям. Його можна трактувати як основну одиницю спілкування в цілому. Г. В. Колшанський зазначав у цьому зв'язку, що мовленнєвий акт містить зміст та смисл, які надають комунікативному акту комунікативну ціль у найрізноманітніших комунікативних умовах, і разом з тим велика кількість другорядних факторів формує цілісне явище – комунікативний акт [2, с. 21]. Тож, мовленнєве спілкування є складовою частиною комунікації, а мовленнєвий акт варто розглядати як один з компонентів комунікативного акту.

Щодо тлумачення понятійного змісту терміна "вербальний акт", то його можна розглядати як повідомлення, що здійснюється на словесному рівні. З наведеної вище аргументації мовленнєвий акт є апіорі вербальним.

Таким чином, терміни "комунікативний акт" "мовленнєвий акт" та "вербальний акт" є, так би мовити, три грані єдиного за своєю комунікативною сутністю акту спілкування. Поняття "комунікативний акт" відображає комунікативний аспект повідомлення, "мовленнєвий акт" наголошує на використанні мовних засобів а "вербальний акт" – на словесному способі вираження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ключев Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособие / Е. В. Ключев. – М. : ПРИОР, 1998. – 224 с.
2. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1984. – 234 с.
3. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – [3-е изд., перераб]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.
4. Kerbrat-Orecchioni C. Les interactions verbales / C. Kerbrat-Orecchioni. – P. : Armand Colin, 1992. – Т. 2. – 318р.

УДК 811.111'1

К. В. Кіресенко,  
м. Луганськ

#### КОНЦЕПТ *LOVE* В АНГЛІЙСЬКИХ ПОВСЯКДЕННО-ПОБУТОВІЙ І ФОЛЬКЛОРНО-МАГІЧНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ

Загальнолюдська універсалія «кохання» як один з ключових концептів мовної культури неодноразово була об'єктом уваги як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Питання залишається актуальним, про що свідчать нові дослідження в цьому напрямку. Висока щільність і різнотипність вербалізації концепту *LOVE* пояснюється його психологічною, соціальною та культурною релевантністю для людини. У нашій розвідці, що є частиною комплексного лінгвістичного дослідження, ми зіставимо когнітивні ознаки концепту *LOVE* в англійських повсякденно-побутовій і фольклорно-магічній картинах світу з метою виявлення спільних сем. Семи ж, наявні в структурі концепту *LOVE* в англійській повсякденно-побутовій картині світу і відсутні в англійській фольклорно-магічній моделі світу, проілюструють відмінності між світосприйняттям мага та пересічної людини.

Український мовознавець А. С. Зеленько, фундатор синергетичного детермінізму, при визначенні картини (моделі) світу виходить з її синкретичного характеру і диференціює цю синкретичну картину на повсякденно-побутову (мовну), наукову, міфологічно-релігійну та художню. Повсякденно-побутова модель світу реалізується у повсякденному мовленні, що частково зафіксоване у словниках, художня – у мові художньої літератури, наукова – в енциклопедіях, релігійна – в релігійних джерелах,

міфах тощо [1, с. 263]. Російська дослідниця М. В. Піменова виділяє вісім картин світу, а саме наївну, мовну, міфологічну, фольклорну, релігійну, філософську, концептуальну й індивідуально-авторську. Дослідниця наголошує, що фольклорна картина світу відмінна від мовної як щодо змісту компонентів, так й щодо будови. Оскільки в фольклорній картині світу зафіксовані донаукові, наївні, міфологічні уявлення, набір найістотніших серед них, що був підданий концептуалізації, не збігається з представленим у мовній картині світу. Ті з фольклорних концептів, які на поняттєвому рівні збігаються з загальнокультурними, відмінні від них на рівні аксіологічному [3, с. 46 – 47]. Отже, ми, спираючись на видатних вчених А. С. Зеленька та М. В. Піменову, в нашій розвідці аналіз концепту *LOVE* в англійській повсякденно-побутовій картині світу робимо на матеріалі словників, а концепту *LOVE* в англійській фольклорно-магічній картині світу – на матеріалі любовних замовлянь. Аналіз концепту *LOVE* у повсякденно-побутовій картині світу здійснюємо, орієнтуючись на методику, розроблену В. Стерніним та І. Левицьким, яка базується на ідеї нерівноправності семантичних компонентів у смисловій структурі лексеми. За допомогою лексикографічних джерел англійської мови складаємо список лексем, які входять до тлумачення ядерної лексеми-ідентифікатора концепту (у нашому випадку *LOVE*). Кожне повнозначне слово у словниковому тлумаченні ядерної лексеми кваліфікуємо як самостійний компонент [2, с. 25]. Констатуємо: чим ближче до пояснюваної лексеми перебуває елемент тлумачення (сема), тим більше він пов'язаний з основним значенням лексеми. За поріг входження слова до ядра концепту беремо величину 0,5 (і вище). Якщо ж вагомість лексичного компонента в тлумаченні ядерної лексеми дорівнює величині нижче 0,5, уважаємо, що цей компонент входить до структури периферії аналізованого концепту.

Отже, під час аналізу 12 англійських словників ми виявили такі компоненти, що входять до тлумачення ядерної лексеми-ідентифікатора *love*: admiration (1), affectionate (1), caring (1), close (1), parental benevolence (1), tenderness (1), family (1), member of your family (1), kinship (1), friend (1), emotion (1), positive (1), powerful (1), preeminent (1), romantically attracted (1), passionate (1 – 0,83), sexually attracted (1 – 0,8), concern (1 – 0,77), kindness (1 – 0,77), friendship (1 – 0,66), regard (1 – 0,6), attachment (1 – 0,44), warm (1 – 0,44), deep (1 – 0,4), feeling (1 – 0,4), sexual desire (1 – 0,4), another person (1 – 0,33), strong (1 – 0,22), delightful (1 – 0,22), fondness (1 – 0,2), liking (1 – 0,2), affection (1 – 0,11), devotion (1 – 0,11), instance (0,88), sexual attraction (0,88 – 0,4), romantic (0,85 – 0,8), one of the opposite sex (0,83), devoted (0,83), tender (0,83 – 0,44), object of love (0,8), object of devotion (0,8), passion (0,8), object of warm affection (0,8 – 0,33), adoration (0,77), god (0,77), humans (0,77), personified influence (0,77 – 0,66), literary subject (0,77 – 0,66), God (0,77 – 0,5), interest (0,75 – 0,66), enjoyment (0,75 – 0,42), person that you feel a strong romantic attraction to (0,71), person that you feel a strong sexual attraction to (0,71), attraction (0,66), sexual passion (0,66), sexual affection (0,66), sexual activity (0,66), desire (0,66), relation between sweethearts (0,66), good will (0,66), person that you feel attracted to (0,66), honey (0,66), kind (0,66), naked winged child (0,66), god of love (0,66 – 0,16), Venus (0,66 – 0,16), Cupid (0,66 – 0,11), God's creatures (0,6), dear (0,6), dearest (0,6), beloved person (0,6 – 0,33), term of endearment for a beloved person (0,6 – 0,28), pleasure (0,57 – 0,42), person for whom one has strong feelings of affection (0,55), sweetheart (0,55 – 0,33), object of interest (0,5), object of attraction (0,5), gratitude (0,5), reverence (0,5), due (0,5), person that you like (0,5 – 0,4), thing that you like (0,5 – 0,4), activity that you like (0,5 – 0,4), pet (0,44), treasured object (0,44), emotional (0,44), intense (0,44), fond (0,44), erotic love (0,4), charity (0,4), virtue (0,4), sexual love (0,4 – 0,2), pretty thing (0,33), expression of one's affection (0,33), friendly form of addressing (0,33 – 0,14), predilection (0,22), enthusiasm (0,22), object of enthusiasm (0,22), charming (0,22), great (0,2), lovemaking

(0,2), making love (0,2), love life (0,2), sexual activity between two people (0,2), sexual intercourse between two people (0,2), brotherhood (0,11), Eros (0,11), Godly (0,11).

Відзначимо, що при формуванні ядра концепту нами було взято за поріг частоти 0,36 (тобто 4 з 12 словників). Зважаючи на обраний поріг входження лексеми до ядра концепту, що дорівнює 0,5 (і вище), а також з огляду на поріг частоти використання лексеми (0,36), стратифікуємо отриманий список в англійській мові, диференціювавши його за двома групами:

1) лексеми з вагомістю 0,5 і вище та порогом частоти 0,36 і вище формують основне значення ядерної лексеми-ідентифікатора концепту LOVE в англійській повсякденно-побутовій картині світу, найтісніше пов'язані з поняттям «кохання» і віднесені до ядра аналізованого концепту: *feeling, affection, another person, liking, beloved person, devotion, enjoyment, member of your family, friend, fondness, attachment, sexual desire, sexual attraction, God, Cupid, term of endearment for a beloved person; strong, warm* (18 лексичних одиниць).

2) лексеми, вагомість яких не перевищує 0,5, а поріг частоти 0,36 виражають периферійні значення ядерної лексеми-ідентифікатора концепту та повинні бути виключені зі складу ядра: *friendly form of addressing, concern, god of love, pleasure, sweetheart, emotion, kindness, friendship, regard, object of warm affection, god, personified influence, literary subject, interest, sexual passion, Venus, person that you like, thing that you like, activity that you like, sexual love, admiration, caring, parental benevolence, tenderness, family, kinship, instance, one of the opposite sex, object of love, object of devotion, passion, adoration, humans, person that you feel a strong romantic attraction to, person that you feel a strong sexual attraction to, attraction, good will, person that you feel attracted to, honey, sexual affection, sexual activity, desire, relation between sweethearts, naked winged child, God's creatures, person for whom one has strong feelings of affection, object of interest, object of attraction, gratitude, reverence, pet, treasured object, erotic love, charity, virtue, pretty thing, expression of one's affection, predilection, enthusiasm, object of enthusiasm, lovemaking, making love, love life, sexual activity between two people, sexual intercourse between two people, brotherhood, Eros; close, deep, delightful, passionate, sexually attracted, romantic, tender, affectionate, kind, positive, powerful, preeminent, romantically attracted, devoted, dear, dearest, due, intense, emotional, fond, charming, great, Godly* (90 лексичних одиниць).

Під час аналізу англійських любовних замовлянь, представлених у *The Ultimate Book of Spells* [4], *Exploring Spellcraft* [5], *A Practical Guide to Witchcraft and Magick Spells* [6], *Encyclopedia of Spells* [7], ми виявили такі семантико-когнітивні ознаки (семема) концепту LOVE: 1) семема ПОСТІЙНІСТЬ (29%) репрезентована семемами 'суб'єкт та об'єкт кохання приречені бути разом вічно', 'суб'єкт та об'єкт кохання – одне ціле', 'постійне зближення суб'єкта та об'єкта кохання', 'постійний ріст, розвиток, зростання почуття'; 2) семема ЗАЛЕЖНІСТЬ (20%) представлена семемами 'потяг, тяжіння до об'єкта кохання, потреба бачити його постійно', 'постійні думки про об'єкт кохання', 'кликати об'єкт кохання', 'жадоба, нудьга, туга за об'єктом кохання'; 3) семема НЕВОЛЯ (1%) репрезентована семемами 'неможливість встояти, опиратися об'єкту кохання', 'полон', 'прив'язаність суб'єкта кохання до об'єкта кохання', 'серце суб'єкта кохання з'єднане з серцем об'єкта кохання'; 4) семема КАРИТАТИВНІСТЬ (12%) представлена семемами 'взаємне кохання', 'взаємна вірність та повага', 'радість', 'наповненість та радість у серці', 'тепло у серці'; 5) семема ЖАР (8 %) репрезентована семемами 'жар, палання, пристрасть, збудження'; 6) семема СТРАЖДАННЯ (7%) представлена семемами 'неспокій', 'безсоння', 'біль', 'кохання пронизує серце, наче шип'; 7) семема НЕМИНУЧИСТЬ (5 %) репрезентована семемами 'кохання передбачене долею, воно спіткає будь-де, від нього не втекти й не сховатися'; 8) семема



ОСОБЛИВІСТЬ ОБ'ЄКТА КОХАННЯ (5 %) представлена семами 'об'єкт кохання → друг', 'об'єкт кохання – розрада та підтримка', 'об'єкт кохання перебуває неподалік від суб'єкта кохання'.

Проведений аналіз виявив сім спільних когнітивних ознак концепту LOVE, наявних у структурі досліджуваного концепту як і в повсякденно-побутовій моделі світу, так й у фольклорно-магічній картині світу англійських любовних замовлянь, а саме 'потяг, тяжіння до об'єкта кохання' ('attraction'), 'прив'язаність суб'єкта кохання до об'єкта кохання' ('attachment'), 'вірність та повага' ('devotion and regard'), 'радість' ('enjoyment'), 'тепло' ('warmth'), 'жар, палання, пристрасть, збудження' ('passion, desire'), 'об'єкт кохання → друг' ('friend, friendship'). Отримані результати свідчать про те, що чаклун та пересічна людина феномен кохання розуміють лише на 27% однаково. Для пересічної людини кохання – це, перш за все, глибоке ніжне романтичне почуття, у той час коли для мага любов постає хворобою, біллю, стражданням та залежністю.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленько А. С. Проблеми семасіології в аспекті лінгвістичних парадигм : навчальний посібник для студентів й аспірантів вищих навчальних закладів / А. С. Зеленько. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2010. – 396 с.
2. Левицкий В. В. Экспериментальные методы в семасиологии / В. В. Левицкий, И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1989. – 192 с.
3. Пименова М. В. Языковая картина мира : учеб. пособ. ; изд. 2-е, испр. и доп. / Марина Владимировна Пименова. – Кемерово : КемГУКИ, 2011. – 106 с. (Серия «Славянский мир». Вып. 7).
4. Ball P. J. The Ultimate Book of Spells / Pamela J. Ball. – London : Arcturus Publishing Limited, 2007. – 352 p.
5. Dunwich G. Exploring Spellcraft / Gerina Dunwich. – New Jersey : New Page Books, 2001. – 224 p.
6. Eason C. A Practical Guide to Witchcraft and Magick Spells / Cassandra Eason. – Norfolk : Foulsham, 2001. – 256 p.
7. Johnstone M. Encyclopedia of Spells / Michael Johnstone. – London : Arcturus Publishing Limited : Capella, 2003. – 200 p.

УДК 811.133.1'373

*О. В. Косович,  
м. Київ*

#### ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ ФРАНКОМОВНІЙ ЕКОНОМІЧНІЙ ЛЕКСИЦІ Й ТЕРМІНОЛОГІЇ

Уся історія розвитку людства — це історія накопичення та передачі знань, певного виду інформації. Постійні зміни уявлень людини про світ, її взаємовідношення з навколишнім середовищем, знаходить своє відображення не тільки в артефактах, але й в першу чергу у мові, як найважливішою складовою людської діяльності. Одним з найяскравіших взірців того, як відображається картина світу в лексиконі людини, є поява нових слів.

Зазначимо те, що сучасна епоха — це час безперервного технічного прогресу, який впливає в значній мірі на зміни картини світу сучасної людини. Як наслідок, велику роль в поповненні словникового складу на сучасному етапі розвитку мови відіграють нові слова, пов'язані з найменуваннями нових досягнень науки і техніки, і, які отримали традиційну інтерпретацію неологізмів.

Процес розвитку неологізмів в мовній системі можна представити трьома етапами:

- первинна поява неологізму в публікаціях, статтях, наукових працях тощо;

- фіксація неологізмів, що використовуються, в словниках неологізмів;
- внесення неологізму до тлумачних словників, що свідчить про його рекурентність та розповсюдження.

Таким чином, поява неологізмів — це процес, який відображає як розвиток мови загалом, так і зміни дійсності, яка безпосередньо є пов'язаною з лінгвістичною системою, що її обслуговує.

Сьогодні французька мова поповнюється великою кількістю нових слів. При цьому система даної мови має в наявності широкий репертуар способів утворення нових слів, які є універсальними. На даному етапі у франкомовній економічній сфері зафіксована та функціонує велика кількість нових одиниць. Аналіз даних лексем на предмет механізму їхнього утворення виявив, що у франкомовній економічній комунікації переважають слова, які є результатом дії декількох механізмів. В чистому вигляді механізми неологізації презентовані лише через запозичення (можливо за причиною швидкого введення одиниці в практику спілкування дані неологізми не отримали адаптованої форми) і абрєвіацію, яка є активно презентована в сучасній комерційній галузі. Переважання запозичених неологізмів у франкомовній економічній сфері яскраво ілюструє загальну тенденцію сучасної французької мови, яка сьогодні особливо підвладна засиллю англіцизмів в свою лексичну систему.

Встановлено, що мова економічної та фінансової тематики характеризується регулярним використанням неологізмів. Таке явище пов'язано, насамперед, з безперервним розвитком посиленними темпами сфери економіки, що знаходить відображення у мові появою великої кількості неологізмів, які виражають актуальні проблеми даної галузі.

Наприклад, з метою дати визначення економіки на сучасному етапі її розвитку, французькі журналісти пропонують такі позначення: *la «nouvelle économie», la «nouvelle nouvelle économie»* — «*Fortune et infortunes de la «nouvelle économie. Définir cette dernière revient, comme le notent Bernard Maître et Grégoire Aladjidi dans un ouvrage qui fait désormais référence, à «préciser ses trois éléments fondateurs: une matière première, une source d'énergie, un moyen de transport». Ainsi, l'information, le plus souvent sous forme numérique, est la matière première de la «nouvelle économie». (Le Monde diplomatique, mai 2000); «A l'évidence, cette nouvelle économie n'est au rendez-vous ni pour l'Union européenne ni pour personne. Faut-il en conclure que ce concept était erroné ou fondé sur une colossale erreur d'appréciation? Dans la nouvelle nouvelle économie, «l'information» n'est plus le coeur, elle est remplacée par la coopération des individus entre eux («Power of Us»). Dans le meilleur des cas, l'information n'est plus qu'un lubrifiant. Ce propos iconoclaste est étayé par nombre de théories sur les réseaux, issues aussi bien des mathématiques, de la biologie que de l'histoire, l'économie, la sociologie ou encore la psychologie» (Les Echos, novembre 2005).*

Активне використання комп'ютерних технологій в різних галузях економіки, а особливо залучення глобальної мережі Інтернет в сферу бізнесу сприяло появі таких неологізмів як *la «net-économie», le cybercafé* (кафе, обладнане комп'ютерами, під'єднаними до Інтернету), *les cyber-consommateurs* (постійні користувачі Інтернетом) — «*Dix ans plus tard, la net économie triomphe. Il y a dix ans, le capitalisme mondial assistait à l'éclatement de l'une des plus fameuses bulles. Celle des .com (dot com en anglais), ces valeurs de la «net économie» qu'on baptisait même «nouvelle économie». À l'époque, seulement 350 millions de personnes sont connectées à la Toile dans le monde, contre plus d'un milliard et demi aujourd'hui» (Le Figaro, mars 2010); «En Afrique, le cybercafé reste le principal accès à Internet pour les femmes. Le cybercafé reste la voie royale d'accès au Web, aussi bien dans les villes que dans les campagnes. Mais des efforts importants sont faits par le gouvernement pour assurer l'accessibilité à Internet sur*

*l'ensemble du territoire» (Le Monde, janvier 2013); «Les comparateurs de prix, passage obligé des cyber-consommateurs. Electroménager, appareils photos, ordinateurs ou téléphones portable: le comparateur de prix sur Internet est devenu le passage obligé pour les cyber-consommateurs. Mais ces derniers ont toujours du mal à leur faire confiance, selon une étude Ifop pour atelier BNP Paribas, publiée vendredi par Le Parisien» (20 Minutes, avril 2011).*

Завдяки можливості, що недавно з'явилася, придбати різні товари, використовуючи Інтернет, особливо актуальним стає неологізм **e-commerce** (торгівля через Інтернет) — *«Les ventes en ligne continuent de progresser en France, avec un chiffre d'affaires global de 37,7 milliards d'euros réalisé en 2011 sur le Net, en hausse de 22% (contre 24% en 2010). Les derniers chiffres publiés par Médiamétrie et la Fédération du e-commerce et de la vente à distance (Fevad), indiquent aussi que le panier moyen des acheteurs est en légère baisse: 90 euros, contre 91 euros en 2010» (l'Express, mars 2012).*

Внаслідок утворення Євросоюзу в економічній сфері з'явилися неологізми, представлені складними іменниками, до складу яких входить **euro-**: **eurosepticisme** — *«Oui il existe d'autres voies, l'Argentine, l'Equateur confrontées à des situations similaires l'ont prouvé en refusant l'aide internationale. Aujourd'hui elles s'en tirent bien mieux que d'autre qui ont bradé leur bien sur ordre du FMI. Le pire est que ce déni de démocratie va renforcer l'euroseptisme et l'extrême droite. Là personne ne s'en soucie. C'est tellement plus important de sauver les banques... » (Le Point, novembre 2011); eurogroupe* — *«L'Eurogroupe bridé par l'inertie allemande. Le nouveau président de l'Eurogroupe, Jeroen Dijsselbloem, aura les mains liées jusqu'au renouvellement du Bundestag, en raison des réticences allemandes à payer davantage» (Le Figaro, janvier 2013); eurosclérose* — *«L'euroscélérose est de retour. A nouveau, l'Europe déprime. Il régnait, le week-end dernier, du 3 au 5 juillet, sur le Forum des chefs d'entreprise européens, à Helsinki (Finlande), une ambiance qui n'était pas sans rappeler celle du début des années 1980, alors que, faute de projets, l'Europe souffrait de ce que l'on appelait «l'euroscélérose».* (Les Echos, juillet 2003).

Бурхливий, стрімкий розвиток економіки сприяв появі значної кількості новотворів, утворених з допомогою префікса **hyper-**, що має семантичне значення «зверх..., пере..., гіпер...» за такими словотвірними моделями: 1. **hyper-** + іменник (*hyper croissance économique, hyper-communication, hyperfréquence, hypermarché, hyperspécialisation, hyperurbanisation*); 2. **hyper-** + прикметник (*hyperoccupé, hyper-réactive, hyperspécialisé*).

Одним з найпродуктивніших префіксів зі значенням заперечення для утворення неологізмів, що знаходимо в економічних текстах, є префікс **anti-**. Цей префікс слугує для творення економічних термінів, які виражають дію, спрямовану проти іншої дії чи стану, вираженого основою терміну: **anticoncurrentiel, anti-embargo, anti-impôt, anti-inflationniste, anti-trust**. Цікавим є випадок утворення словосполучення з префіксом **anti-** та власного ім'я — *«L'anti-Robert Parker dont il souligne la propension à aplanir les goûts en utilisant son guide comme un levier de pouvoir» (Le Nouvel Economiste, septembre 2008).* Використаний в такому контексті, цей неологізм позначає несхвалення політики даного діяча, містить відтінок іронії.

Аналіз економічних текстів показав, що спосіб утворення прикметників-неологізмів від імен діячів є продуктивним і в даному різновиді тексту. В такому випадку неологізми утворюються від імен відомих теоретиків в галузі економіки чи представників тієї чи іншої течії: **doctrine samuelsonienne** (←*Samuelson*), **théorie marshalienne** (←*Marshall*), **analyse rawlsienne** (←*Rawls*), **approche lancastérienne** (←*Lancaster*), **reflexion wébérienne** (←*Weber*).

Одним з найрозповсюджених англо-саксонських неологізмів в текстах економічної тематики сьогодні є англіцизм **«euroland»**. Поява даного терміну датується

1 січня 1999 року. Він позначає союз, об'єднання, до складу якого входить одинадцять європейських країн, які першими ввели на своїх територіях єдину європейську валюту — євро. Варто зазначити, що з приводу вживання даного терміну виникали численні дискусії з моменту його появи: деякі пропонували його французький еквівалент «*l'euroland*», інші наполягали на його заміні словосполученням «*la zone euro*». Термінологічна комісія Міністерства Фінансів віддала перевагу терміну «*l'Eurolande*», взятого з фінансового словника Гаррапа. Противники вживання англіцизму «*euroland*» присвоювали йому пезоративне значення «парк атракціонів», натякаючи на його співзвучність з «*Disneyland*». В економічних текстах, як продемонстрував аналіз, зустрічаються обидва терміни: і «*l'euroland*», і «*la zone euro*», проте все таки незначно переважає словосполучення «*la zone euro*». Деякі журналісти-популяризатори віддають перевагу терміну «*la zone euro*», який, на їх думку, володіє більш нейтральним значенням і є технічнішим: «*Ces évolutions confirment que la reprise de l'économie allemande, et notamment de son industrie, demeure particulièrement faible, en déduit Marc Touati, de Natexis Banques populaires, qui affirme qu'en 2000 L'Allemagne «demeurera bien, pour la sixième année consécutive, le parent pauvre de la croissance de l'Euroland» (Le Monde, mai 2007); «Moscovici: «La Grèce doit rester dans la zone euro». Pour sa première intervention en qualité de ministre de l'Économie, des Finances et du Commerce extérieur, Pierre Moscovici n'y est pas allé par quatre chemins. «Je veux dire les choses de manière très claire: François Hollande l'a toujours dit, il faut que nous combattions la dette publique, qui est un ennemi pour la France, que nous réduisions les déficits, que nous sécurisions la situation de la France», a-t-il déclaré sur RMC ce jeudi matin» (Le Figaro, mai 2012).*

Таким чином, можна зробити висновок, що використання неологізмів автором науково-популярної статті на економічну тематику сприяє створенню виразності і експресивності науково-популярного тексту, підвищенню рівня його рекламності, атрактивності, і, відповідно, може розглядатися як один з ефективних прийомів популяризації науково економічної інформації. Крім того, вживання лексем-неологізмів дозволяє автору представити свою особисту оцінку подій, що відбуваються в сфері економіки. Аналіз одиниць економічної сфери французької мови показав, що домінуючі способи утворення нових слів залежать від лінгвокультури, в якій неологізми зароджуються як відображення змін об'єктивної реальності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. О современной французской неологии// Новые слова и словари новых слов. — Л.: Наука, 1978. — С. 6-9.
2. Гак В. Г. Новые слова и новые словари// Новые слова и словари новых слов. Том 2. — Л.: Наука, 1983. — С. 15-29.
3. Лингвистический энциклопедический словарь/Под ред. В.Н. Ярцевой. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 682 с.
4. 20 Minutes, 8/04/2011.
5. l'Express, 30/03/2012.
6. Le Figaro, 10/03/2010, 22/01/2013, 17/05/2012.
7. Le Monde, 25/01/2013, 25/05/2007.
8. Le Monde diplomatique, 23/05/2000.
9. Le Nouvel Economiste, 22/09/2008.
10. Les Echos n° 19544 du 21 Novembre 2005, n° 18942 du 09 Juillet 2003.
11. Le Point, 03/11/2011.

**ДІАЛЕКТНА ОПОВІДЬ ЯК ОДИН ІЗ  
МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ ДІАЛЕКТНОГО ДИСКУРСУ**

Основу діалектної оповіді становить усний говірковий текст, виявлений у формі монологу. Оповідальність та монологічність в площині загальних текстових категорій типологічно наближають діалектну оповідь до оповіді літературної, а також фольклорної. Виділення між ними спільних і відмінних рис дозволяє з'ясувати жанрово-структурні параметри власне діалектної оповіді.

Звернення дослідників до проблеми понятійного обґрунтування оповіді в художньому літературному мовленні та оповідного тексту в діалектному мовленні засвідчило необхідність застосування до нього загальнофілологічного підходу [3; 5]. Виходячи з цього, розглядаємо діалектну оповідь як таку, що вступає в опозицію, з одного боку, з текстом літературної мови, а, з іншого, – фольклорним текстом. Отже, утворюється тріада: літературний текст – діалектний текст – фольклорний текст.

Зокрема, окресленню генетико-типологічних зв'язків діалектного й фольклорного наративів сприяє їх розгляд крізь призму етнолінгвістичної моделі тексту, що під час фіксації усних текстів передбачає рівноцінну увагу записувачів до точного відтворення їх і художніх, і мовних особливостей. Текст, репрезентований відповідно до вимог етнолінгвістичної текстологічної моделі, стає об'єктом, придатним до наукового вивчення фольклористами і діалектологами [1, с. 92 – 94]. Це, з одного боку, розташовує діалектний і фольклорний тексти на одній вісі з можливістю визначення спільних універсальних ознак, але, з іншого боку, нівелює їх глибинні ознаки, нашоухуючи на хибну думку про те, що відтак кожен затранскрибований фольклорний текст є діалектним, а кожен діалектний текст – відповідно фольклорним. Для подолання цієї суперечності й наближення до сутності діалектної оповіді, імовірно, до власне діалектних оповідей необхідно відносити лише первинні, одноразові тексти, що ще не зазнали фольклорної типізації та зберігають ознаки особистісного начала оповідача на структурному рівні мовної тканини.

У такому контексті важливим видається аналіз ще однієї точки перетину діалектного й фольклорного наративів – комунікативна ситуація та особа оповідача. Комунікативну ситуацію діалектної й фольклорної оповіді формує невід'ємна триєдність оповідач – об'єкт мовлення – слухач [4, с. 139]. Однак взаємодія між ними і її вплив на становлення текстових показників оповідей діалектної та фольклорної сфер різняться. Фольклорний прозовий наратив знаходить цілісний вияв у процесі виконання, тому оцінюється як унікальний результат творчої діяльності носія [1, с. 5 – 10]. Відтворення-виконання фольклорного твору оповідачем-майстром нерідко вважається у фольклористичній практиці одним із головних параметрів зарахування фольклорного тексту до традиційної словесності. Виконавчу майстерність пов'язують із багаторазовим повторенням виконавцем фольклорного тексту, у процесі чого відбувається усталення його структурно-семантичної побудови [6, с. 90]. Оповідач-творець діалектної оповіді, як правило, знаходиться в природних умовах комунікативної ситуації „тут і тепер”, а тому діалектна оповідь зазвичай є результатом миттєвого продукування текстових смислів мовними засобами, позначеного спонтанністю. У цьому моменті знову актуалізується первинність, одноразовість – суттєва, на наш погляд, структурна ознака тексту діалектної оповіді, що виявляється в перебуванні діалектної оповіді в стихії усного розмовного побутового мовлення.

Усність – ще одна спільна ознака текстів діалектних і фольклорних наративів. Наявність у текстах фольклорної прози синтаксичних конструкцій із яскравими рисами

розмовності завжди відзначається дослідниками [7, с. 165; 1, с. 42]. Мовленнєву тканину діалектних оповідей становлять структурні одиниці двох планів – утворення, побудовані за нормами літературної мови, та утворення, позначені відтінком розмовності. У творах фольклорних наративів, де кожна структурна одиниця підпорядкована втіленню естетичної функції, розмовні конструкції мають характер крапель. Окрім того, у теорії фольклору усніють розглядають підвалиною стабілізації структури народних оповідань, що сприяє виробленню стійких типів вислову. Формальними показниками стабільності текстової будови у фольклорних прозових наративах є одиниці різних структурних рівнів – маркери початку та кінця оповіді, формульні вирази, повтори тощо [1]. Вони є засобами створення традиційного художнього канону – мовної системи маркованих одиниць, що обслуговують фольклорну макросферу [2, с. 23 – 24].

Відтак, за умови врахування подібності комунікативних ситуацій функціонування діалектної та фольклорної прозових оповідей, а також їх генетико-типологічного зв'язку, на нашу думку, видається можливим застосування до тексту діалектної оповіді загальної проєкції текстової побудови фольклорного тексту з метою визначення жанрово-мовленнєвих параметрів діалектної оповіді.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бріцина О. Українська усна традиційна проза : питання текстології та виконавства / Олександра Бріцина. – К. : Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України, 2006. – 400 с.
2. Венгранович М. А. Фольклорный текст : проблемы обусловленности лингвостилевой специфики / М. А. Венгранович // Вестник МГУ. – 2005. – № 2. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – С. 18 – 31.
3. Виноградов В. В. Проблема сказа в стилистике // Виноградов В. В. Избранные труды : о языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1980. – С. 42 – 54.
4. Мишанич С. В. Усні народні оповідання : питання поетики / С. В. Мишанич. – К. : Наук. думка, 1986. – 327 с.
5. Руснак Н. Діалектний текст як об'єкт лінгвістичного дослідження / Наталія Руснак // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2003. – Вип. 170 – 171: Слов'янська філологія. – С. 42 – 47.
6. Сокіл В. Народна проза про голодомор : питання традиції / Василь Сокіл // Нар. творчість та етнографія. – 2007. – № 6. – С. 87 – 91.
7. Чистов К. В. Народные традиции и фольклор : очерки теории / К. В. Чистов. – Л. : Наука, 1986. – 304 с.

УДК 811.111'38(043.2)

*А. В. Маслова,  
м. Одеса*

#### ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ

В умовах сьогодення, коли англійська мова стає основним засобом міжнародного наукового спілкування, одним із першочергових завдань вищої школи є навчити студентів немовних спеціальностей вільно спілкуватись із зарубіжними колегами на професійну тематику, грамотно викладати хід та результати власних наукових досліджень, робити наукові доповіді, брати участь у міжнародних конференціях та вести дискусії. Нажаль, процес створення наукової статті іноземною мовою та її усна презентація викликають значні труднощі в більшості старшокурсників через недосконале знання ними лінгвістичних особливостей англійського наукового стилю мовлення. У зв'язку з цим метою обговорення нашої публікації і є розгляд і аналіз

таких особливостей та засобів їх вираження в науковому тексті.

Аналіз останніх досліджень і психолого-педагогічних публікацій свідчить про те, що такі вчені, як Н.А.Буре, М.М.Глушко, Л.І.Зільберман, А.П.Коваль, М.П.Котюрова, М.М. Кожина, В.Е.Морозов, С.А.Пітіна, Н.К.Рябцева, В.Є.Чернявська, Т.В.Яхонтова та інші, внесли значний вклад у вивчення наукового стилю мовлення. Під останнім розуміють «... мовленнєву діяльність, пов'язану з реалізацією науки як форми суспільної свідомості, яка відображає теоретичне мислення, що виявляється в понятійно-логічній формі, для якої притаманні об'єктивність та відволікання від конкретного і випадкового, а також логічна доказовість та послідовність викладу» [5, с. 242].

Наведене формулювання вказує на такі лінгвістичні особливості наукового мовлення, як об'єктивність, логічність і послідовність. Об'єктивність викладу матеріалу виявляється в неупередженому викладі і доказі наукової істини. Логічність вираження думок виявляється в попередньому продумуванні висловлювання, обґрунтуванні і аргументації наукових фактів, висновків, результатів. Послідовність пред'явлення інформації виявляється в її упорядкованості стосовно логіки викладу основного змісту наукового тексту.

Перераховані особливості, характеризуючи якість наукового мовлення, одночасно вказують на наявність засобів, що забезпечують їх реалізацію. На думку Н.В.Ботвиної, такі засоби забезпечують лексичне, граматичне і структурне наповнення наукового тексту [1, с. 8 – 13]. Лексичне наповнення включає лексику і фразеологію наукового стилю; граматичне наповнення – морфологію і синтаксис; структурне наповнення – текстове і графічне подання інформації. Розглянемо їх більш докладно.

### *Лексичне наповнення:*

1) для лексики наукового мовлення характерним є широке використання термінів, професіоналізмів, запозичених слів, загальнонаукової і абстрактної лексики на фоні загальноживаної лексики у прямих конкретних значеннях; відсутність лексики, що належить до інших стилів, а також слів у переносному значенні;

2) для фразеології наукового мовлення характерним є застосування особливих стійких словосполучень, які передають логіко-сміслові відносини в тексті; термінологічних оборотів, що означають поняття, знаряддя, продукти праці, процеси в певній галузі знань. Фразеологія наукового мовлення практично виключає використання прислів'їв, приказок, ідіом, крилатих слів і виразів;

### *Граматичне наповнення:*

1) для морфології наукового мовлення характерним є часте вживання іменників з прикметниками в функції означення, займенників першої особи множини з метою підкреслення скромності автора; привласнення множини іменникам; використання форм теперішнього часу дієслова дійсного стану.

При цьому зауважимо, що науковому мовленню не властиве застосування емоційно-експресивних елементів, особистого займенника «я», емоційних часток і вигуків;

2) для синтаксису наукового мовлення характерним є переважання складнопідрядних речень, що виражають причинні, наслідкові, часові відносини; використання конструкцій з інфінітивом, з віддієслівним іменником, пасивних конструкцій; вживання безособових речень, вставних слів, оборотів, речень, що вказують на зв'язність викладу; наявність нейтрального порядку слів у реченні, чіткого графічного і логічного розчленування композиції тексту.

На відміну від більшості дослідників, Н.А.Буре відмічає також дедалі зростаючу роль простого речення в структурі наукового тексту, що пов'язано з ускладненням змісту авторської думки і, відповідно, із спрощенням форми її передачі [3, с. 56 – 57]. У

цьому разі синтаксична структура простого речення контрастує з розгалуженими конструкціями складних речень, «несе організуюче значення в рамках абзацу», акцентуючи увагу читача на певних частинах висловлювання і підбиваючи підсумки викладеного [2, с. 170 – 173];

*Структурне наповнення:*

- 1) текстове подання інформації передбачає наявність словесно оформлених автором доказів і аргументів, посилань і цитат;
- 2) графічне подання інформації передбачає поширеність схем, таблиць, графічної наочності, умовних позначок і символів, ілюстрацій.

Така організація наукового тексту дозволяє автору повною мірою узагальнювати, уточнювати, оцінювати, аргументувати, логічно оформлювати свої думки. При цьому слід пам'ятати, що англійському науковому стилю мовлення притаманний власний дух викладу, стиль мислення і манера спілкування. У порівнянні з українським та російським він є більш компактним, простим, активним, невимушеним, емоційним. Однак емоційність тут характеризується певною стриманістю і досягається за рахунок його переконливості, аргументованості і лаконічності. Таким чином, найкращім способом створення наукового тексту англійською мовою можна вважати не переклад українського/російського еквівалента, а розповідь, що передбачає переказ з використанням аутентичних виразів, які є характерними для передачі думки в англійському науковому мовленні [4, с. 589].

Отже, виявленні лінгвістичні особливості наукового стилю мовлення і засоби їх вираження відображають специфіку структури наукового тексту і можуть бути застосовані для того, щоб уникнути лексико-стилістичних помилок в процесі створення власного англомовного письмового повідомлення за фахом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ботвина Н.В. Ділова українська мова (офіційно-діловий та науковий стилі) / Н.В.Ботвина. – К.: АртЕк, 2001. – 280 с.
2. Взаємодія усних і писемних стилів мови / [ред. М.А.Жовтобрюх, Г.Н.Колесник та ін.]. – К.: Наукова думка, 1982. – 179 с.
3. Основы научной речи / [Буре Н.А., Быстрых М.В., Вишнякова С.А. и др.] ; под ред. В.В.Химика, Л.Б.Волковой. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2003. – 272 с.
4. Рябцева Н.К. Научная речь на английском языке. Руководство по научному изложению. Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики: Новый словарь-справочник активного типа (на англ. языке) / Н.К.Рябцева. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 600 с.
5. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [ред. М.Н. Кожина]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.

УДК 81'27

*И. В. Матросова,  
г. Луганск*

#### СОВРЕМЕННЫЙ ГЕНДЕРНЫЙ ДИСКУРС

В настоящее время в лингвистической литературе отсутствует последовательное употребление термина «гендер», который вошел в лингвистику довольно своеобразным путем: английский термин *gender*, означающий грамматическую категорию рода, был изъят из лингвистического контекста и перенесен в исследовательское поле других наук – социальной философии, социологии, истории, а также в политический дискурс [3].

Общеизвестным является тот факт, что современная лингвистика, теория



коммуникации, да и практически вся гуманитарная наука в настоящее время используют новый подход в лингвистике – антропоцентрический (ориентирующийся не на систему и структуру, а на пользователя языка, коммуникативных и социальных систем – человека). В связи с этим все большую актуальность и развитие приобретают научные направления, сформировавшиеся на стыке наук. Одним из таких направлений является гендерная лингвистика, или лингвистическая гендерология.

О. Л. Каменская предлагает «развести» номинации «гендерная лингвистика» и «лингвистическая гендерология» [1]. Гендерная лингвистика рассматривает язык и речевое поведение с применением гендерных методов. Объектом лингвистической гендерологии является изучение категории «гендер» с применением лингвистического инструментария.

Исследование гендера в лингвистике базируется на нескольких методологических принципах, которые можно разделить на две группы. Первая группа относится к общим положениям гендерного подхода в гуманитарных науках и является общей для лингвистики, психологии, социологии и других наук гуманитарного цикла. Эта группа принципов отражает современный взгляд на онтологический и категориальный статус гендера. Вторая группа принципов лежит в основе изучения лингвистической гендерологии – новому научному направлению с недостаточно разработанным понятийно-категориальным аппаратом.

Лингвистическая гендерология находится в процессе активной выработки собственных, присущих только ей методов и приемов исследования. Работая в языковедческом научном поле, ученые применяют главным образом методы анализа, разработанные для лингвистических исследований, пользуясь, однако, и данными других научных дисциплин – как близкородственных (психолингвистики, социолингвистики и др.), так и других гуманитарных наук (психологии, социологии, истории, литературоведения и т. д.) [1].

На современном этапе изменился фокус анализа социокультурной специфики пола. Сегодня речь идет не о том, как пол влияет на коммуникативное поведение и использование языка, а о том, «какими средствами располагает язык для конструирования гендера, в каких коммуникативных ситуациях, типах дискурса и с какой интенсивностью оно совершается, какие экстра- и интралингвистические факторы влияют на этот процесс» [2]. Особого внимания заслуживают практически не изученные механизмы имплицитной передачи гендерных смыслов, являющиеся основным способом конструирования гендера в дискурсе. Важным с теоретической точки зрения является обоснование стилистического подхода к конструированию гендерной идентичности (идеологии, отношений). В связи с современным пониманием гендера как компонента коллективного и индивидуального сознания, конструируемого средствами языка, есть настоятельная необходимость в осмыслении данного феномена с позиций когнитивной науки [Там же].

При исследовании коммуникативных стратегий мужчин и женщин на первый план выступают различия речевых стилей, обусловленные воспитанием и социальной дифференциацией коммуникантов. Современное общество предъявляет определенные требования к поведению мужчин и женщин, ориентируясь на гендерные стереотипы. Различия в коммуникативных стратегиях детерминированы гендерно-обусловленной спецификой речевого поведения, выбором языковых средств в пространстве дискурсивных действий субъектов речи. Выявлены разновидности дискурса, характеризующиеся специфическими языковыми чертами, которые мотивированы личностью говорящего, его интенциями, мнениями, социокультурным статусом, сферой деятельности и фактором адресата [4].

Оценка как лингвистическая категория находит свое выражение в использовании различных средств: фонетических, лексических, морфологических, синтаксических. Каждый уровень языковой структуры способен выражать оценку специфическим способом. Однако одним из основных уровней, обладающих способностью представления аксиологических отношений с помощью гендерно маркированных языковых средств, является лексико-семантический [5, с. 198].

Среди составляющих интегрального понятия «дискурс» нам представляется возможным выделить гендерный дискурс, отражающий особенности эмоциональной и квалификативной деятельности говорящего субъекта в зависимости от принадлежности к тому или иному полу.

Гендерный дискурс — это совокупность речевых произведений, цель которых состоит в выражении эмоционального состояния и эмотивной оценки, производимой субъектом в зависимости от его принадлежности к мужскому или женскому полу. Гендерный дискурс представляет собой систему, организованную вокруг говорящего субъекта и определяемую ценностной картиной мира последнего, а также стереотипами, выработанными обществом и предъявляемыми к представителям того или иного пола. Свообразие гендерного дискурса обеспечивается особенностями поведения, менталитета, спецификой эмоциональных состояний и реакций на факты и явления действительности, обусловленных гендерной отнесенностью языковой личности. Все это выражается в выборе различных языковых конструкций, языковых средств, предназначенных для вербализации эмоций и оценок у мужчин / женщин.

Гендерный дискурс — это «особый язык», предназначенный для языкового выражения аксиологической и эмоциональной интерпретации действительности говорящим субъектом (в зависимости от его половой принадлежности) и организованный с помощью оценочных средств языка [4].

В составленной нами таблице представлены синонимы общеоценочных прилагательных хороший / плохой с учетом гендерного фактора на основе особенностей гендерного дискурса (табл. 1).

Таблица 1.

Синонимы общеоценочных прилагательных, употребляемых мужчинами / женщинами для выражения оценки по шкале «хороший / плохой», с учетом гендерного фактора

Нейтральные к полу говорящего синонимы прилагательного <i>хороший</i> , употребляемые в разговорной речи реципиентами-мужчинами и реципиентами-женщинами	
Классный отличный	Классный отличный
Синонимы общеоценочного прилагательного <i>хороший</i> , употребляемые реципиентами-мужчинами	Синонимы общеоценочного прилагательного <i>хороший</i> , употребляемые реципиентами-женщинами

<p>Удачный выгодный полезный стандартный комфортный корректный точный нормальный суперский прикольный</p>	<p>Великолепный замечательный восхитительный очаровательный милый приятный чудесный волшебный фантастический достойный божественный позитивный умопомрачительный прелестный</p>
<p>Синонимы общеоценочного прилагательного употребляемые мужчинами</p> <p><i>плохой,</i> реципиентами-</p>	<p>Синонимы прилагательного употребляемые женщинами</p> <p>общеоценочного <i>плохой,</i> реципиентами-</p>
<p>Неприятный нехороший некорректный нестандартный неудачный некомфортный невыносимый отстойный бесполезный</p>	<p>Ужасный некомфортный кошмарный негативный сомнительный отвратительный</p>

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Каменская О. Л. Гендергетика — наука будущего. Гендер как интрига познания / О. Л. Каменская. — М. : Рудомино, 2002. — С. 13—19.
2. Кирилина А.В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // А. В. Кирилина. Филологические науки. — 1998. — №2. — С. 51—58.
3. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация "Восток—Запад: Женские Инновационные Проекты". — М. : Информация XXI век, 2002. — 256 с.
4. Токарева Е.Н. Специфика выражения оценки в гендерном дискурсе : дисс. ... канд. фил. наук : 10.02.04. / Елена Николаевна Токарева. — Уфа, 2005. — 204 с.
5. Уфимцева А.А. Лексическое значение : принцип семиологического описания лексики / А.А. Уфимцева. — М. : Наука, 1982. — 239 с.

УДК 82-13

*В. В. Нестерук,  
г. Луганск*

**ЗАГАДКА РУССКОЙ ДУШИ В ОТРАЖЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ**

Во всех мировых литературах, помимо общезначимых тем, существует ряд сугубо национальных проблем, которые, возникнув несколько столетий назад, остаются актуальными до сих пор. К числу таких можно отнести попытки постижения русской души, попытки найти объяснение вопросам, мучившим не одно поколение философов,

поэтов, интеллигентов. Современная русская проза не является исключением. Многие серьезные писатели задумываются над русским национальным характером, предлагают собственное видение в произведениях практически всех жанров литературы.

Поиски загадки русской души лежат в основе романа А. Понизовского под названием «Обращение в слух», который начал печататься в журнале «Новый мир» в 2013 г. Эта книга представляется особо актуальной в настоящее время, поскольку проблемы национального характера, патриотизма, эмиграции, затронутые в романе, широко обсуждаются в обществе. Уже через месяц после выхода в свет эта книга вызвала резонанс в литературной среде, а отзывы, что так не характерно для современной критики, звучат практически однозначно положительные. Особенно живо откликнулись авторы религиозных православных журналов. Так, В. Каплан из издания «Фома» охарактеризовал роман А. Понизовского как «огромный прорыв в современной русской прозе, а в отечественной литературе появилось новое имя» [3].

Сюжетная линия достаточно незамысловата: несколько русских оказываются заложниками непогоды в Швейцарии и некоторое время вынуждены провести в одной компании, где «за пивом заговорили о "русской душе", о "загадке русской души"», и, как оказалось, один из героев «имел открытый доступ к этой загадке» [5]. По заданию своего научного руководителя он расшифровывал рассказы простых жителей России в поисках русского характера, загадки той самой русской души: «И вот так пять дней: земной рай наяву и русский ад, жуткие страдания, — на пленке» [2].

Ирония заложена автором в сюжете: загадку русской души пытаются разгадать те, кто намеренно, по своему собственному желанию стремится отдалиться от нее: аспирант Федор не захотел возвращаться в родную страну после окончания учебы, супруги Белявские, проводили много времени в заграничных поездках, и случайная знакомая Леля, как и многие современные молодые люди, не задумывалась о серьезных вопросах. Писатель намеренно наполняет рассказ иностранными названиями географических мест, учреждений (*Universite de Fribourg, кабачок Bode-Beizli, Alphotel*), продуктов, которые употребляют персонажи (*Sprossensalat, Rugenbrau*), даже о самой главной проблеме (поиске национального характера) читатель узнает из краткого пересказа базовой научной теории, со множеством иностранных слов, которые переводятся на русский язык: «Чтобы понять национальный характер... "народную душу", "загадку народной души" — нужно было (по Хаасу) выслушать *les recits libres* («свободные повествования») подлинных «обладателей» или «носителей» этой самой «души»... организовать интервью таким образом, чтобы повествование (*le recit*) от начала и до конца оставалось «свободным» (*libre*)» [5].

Персонажи прослушивают около десятка разных житейских историй, каждая из которых своего рода исповедь о тяжелой жизни, но которая воспринимается рассказчиками как должное: «И находясь там в Канищевском детском доме и в Уметском интернате, мать ко мне туда приезжала. Она со мной связь поддерживала. Но я бывала у нее очень мало, потому что, во-первых, ей меня содержать было не на что, а во-вторых, и жить негде: она так и ходила по селам, по селам... [Там же]». Примечательно, что выводы из этих рассказов-исповедей делаются главными героями совершенно иные, нежели ожидается. Так, из единственного светлого воспоминания рассказчицы о детстве («в этих посадках костер разводили, на костре хлеб коптили и ели его...» [Там же]) бывший филолог, а ныне бизнесмен так определяет русский национальный характер: «все в жизни хорошее связано со жратвой... Простые потребности, примитивные» [Там же].

Автор выстраивает сложный символический ряд: рассказ незаконнорожденной рассказчицы воспринимается как исповедь самой русской души, тем самым самую душу персонажи называют незаконнорожденной: «незаконнорожденная — незаконная

— *нелегитимная*», т. е. истинный русский человек ощущает свое положение в мире как нечто очень условное, в котором нет никаких прочных оснований.

К числу загадок русской души было также отнесено и стремление собираться вместе, некая общность людей (недаром все проказы обитатели детдома совершали вместе), которую персонаж Федор сравнивает с библейским «преломлением хлеба» (кстати, ключом к разгадке русской души сам А. Понизовский считает Евангелие: «Я тут вполне радикально настроен: Евангелие объясняет все загадки» [2]). Идею об объединении русских встречаем также и на страницах романа «Замыслил я побег...» современного прозаика Ю. Полякова, который комментирует это особенность в ироническом ключе: «Кстати, напрасно утверждают, будто русский народ в пьянстве не знает меры. Знает. И эти стихийные, совершаемые по какому-то подсознательному порыву поиски третьего — тому свидетельство. Разве нельзя выпить бутылку вдвоем? Конечно, можно. А поди ж ты...» [4, с. 113].

По признанию автора, Евангелие есть «универсальный код» для прочтения книги, который выводит повествование за пределы проблемы сугубо русского национального характера в сферу общечеловеческих ценностей и истин. Не зря текст произведения организован по принципу библейского шестиднева, только укладывается писателем в пять дней. На протяжении этого времени перед глазами читателя происходит эволюция пусть и не всех, но хотя бы половины героев, их перерождение.

Ценная мысль проскальзывает в романе: сами персонажи начинают осознавать, что вся их жизнь на самом деле не настоящая, а истинная жизнь находится на пленке, как тонко подметила А. Голубева, «сами они – рисунки на полях книги, которую читают» [1]. Следует отметить, что все рассказанные истории не вымысел, а настоящие материалы, записанные писателем в разных местах: в Москве на рынке, в Одинцове в больничной палате. Таким образом, в книге соединяются авторский вымысел и реальные документальные сведения.

Роман А. Понизовского, по признанию многих критиков, представляет новое уникальное явление в современной русской прозе. Это настоящая книга о настоящих людях, Мысли, переданные автором, созвучны русской философской идее еще времен классической литературы, но, сказанные живыми голосами простых людей, не воспринимаются как нечто далекое, а звучат вполне современно. На страницах романа читатель не находит готовых ответов на поставленные вопросы, но все написанное заставляет задуматься.

В дальнейшем возможно рассмотрение романа в контексте русской философской литературы, изучение места творчества писателя в современном литературном процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева А. Обращение в слух : рецензия на книгу [Электронный ресурс] / А. Голубева. – Режим доступа к : <http://www.gravmir.ru/obrashhenie-v-slux/>
2. Данилкин Л. «Вот эта, кажется, могла бы историю рассказать» Как тележурналист Понизовский написал большой роман на основе рыночных разговоров [Электронный ресурс] / Л. Данилкин. – Режим доступа к : <http://www.afisha.ru/article/13886/>
3. Каплан В. Антон Понизовский и тайна русской души [Электронный ресурс] / В. Каплан. – Режим доступа к : <http://www.foma.ru/anton-ponizovskij-i-tajna-russkoj-dushi.html>
4. Поляков Ю. Замыслил я побег... / Ю. Поляков. – М. : ООО «Изд-во «РОСМЭН-ПРЕСС», 2004. – 637 с.
5. Понизовский А. Обращение в слух [Электронный ресурс] / А. Понизовский. – Режим доступа к : [http://magazines.russ.ru/novyj\\_mi/2013/1/p2.html](http://magazines.russ.ru/novyj_mi/2013/1/p2.html)

**НАЗВИ ЇЖІ В ГОВІРЦІ ПІДГАЄЧЧИНИ**

Дослідження діалектної лексики є одним із найбільш актуальних завдань сучасного мовознавства. У сучасній лінгвістичній практиці до конкретних лексико-семантичних описів побутової лексики, активно застосовується її структурування за лексико-семантичними, тематичними групами. Вивчення джерельних мовних матеріалів минулого, що сприяють відродженню історичної пам'яті українського народу, особливо активізувалося в останні десятиліття. У цій галузі зроблено вже чимало, описано, зокрема, в діахронному плані різні тематичні групи української побутової лексики.

Тематична група "Назви їжі" містить невичерпну мовну, історичну та етнографічну інформацію. Вона повною мірою відображає народні соціально-економічні умови, ступінь розвитку суспільного організму й культурну спадщину поколінь. Характер харчування залежить від багатьох чинників: соціальних, історичних та природно-географічних умов, господарськокультурної специфіки [2, с. 3].

Як і інші словникові об'єднання в опільському діалекті, лексика Підгаєччини насамперед, характеризується складною іманентною структурою та багатоплановими зв'язками [5, с. 114]. Вона має в собі відносно автономні мікрогрупи лексики, віднесення яких до однієї тематичної групи відбувається на засадах логіко-поняттєвого характеру. До складу цієї лексики входять традиційні й інноваційні утворення, пов'язані з різними етапами розвитку матеріальної культури [1, с. 70].

Протягом останніх десятиліть, в українському мовознавстві помітно зріс інтерес до вивчення назв їжі і кухонного начиння. Зважаючи на те, що посуд та кухонне начиння пов'язані з процесом приготування їжі та харчуванням, часто ці групи лексики описують у комплексі.

До досліджень лексики на позначення їжі та кухонного начиння можна віднести праці: Є. Турчинова (східнополіські говори), Еріки Гоци (говори Карпат), З. Ганудель (говірка південно-західного наріччя), Людвіга Ура (говірки Закарпатської області), Ф. Бабій (західнополіські говірки), З. Бичка (наддністрянські говори), Г. Мартинової (говірки правобережної Черкащини), М. Волошинової (східнослобожанські говірки), С. Панцьо (лемківські говірки) та інші.

Матеріалом для нашого дослідження стали власні польові записи, зібрані в 34-х селах Підгаєччини. Для збору матеріалу послужила "Програма для збирання матеріалів до Лексичного атласу української мови" проф. Й. О. Дзендзелівського.

Досліджуючи лексику Підгаєччини ми використали метод опису ТГЛ (тематичних груп лексики) у поєднанні з аналізом окремих лексико-семантичних мікрогруп (ЛСГ). Ще в 1948 році Ф. П. Філін писав, що перевага опису лексики за тематичними групами полягає в тому, що він дозволяє повно і всебічно встановити зв'язок між словами і позначуваними ними предметами, явищами об'єктивної реальності, з'ясувати обсяг значень слів, їх уживання. На думку мовознавця, якщо лінгвіст досліджує окремо взяте слово в ізоляції від інших слів, що називають предмети і явища того самого тематичного кола, він ризикує збитися на неточність чи навіть припуститися помилки в тлумаченні лексичного значення слова [3, с. 9].

У підгаєцькій говірці простежується значна кількість назв їжі для номінації одного й того денотата. Фіксується лексика, яка позначає їжу неоднорідну за значеннями й диференціацією. Кожна лексема утворює свій ланцюг близький за семантикою інгредієнтів.

Назви їжі, які побутують на Підгаєччині, становлять організовану систему,

елементи якої тісно пов'язані між собою. Об'єднуючись навколо однієї гіперонімічної назви, семи перебувають у відношеннях опозиції, реалізуючи різні ДО (диференційні ознаки): “стан приготування їжі”: ‘рідка’ – ‘смажена’ – ‘печена’ – ‘варена’ – ‘сира’; “час споживання їжі”: ‘обід’ – ‘ранок’ – ‘вечір’; “види страв”: ‘з борошна’ – ‘з молочних продуктів’ – ‘рослинна’ – ‘тваринна’.

На основі семантичних опозицій, способів номінації та ареалогії підгаєцької лексики, тематичну групу лексики “Назви їжі” ми описали за таким рядом лексико-семантичних груп:

- 1) загальні назви їжі;
- 2) назви страв із борошна;
- 3) назви на позначення молока й молочних продуктів;
- 4) страви з рослинних продуктів;
- 5) назви страв з тваринних продуктів;
- 6) назви рідких страв;
- 7) назви на позначення часу споживання їжі.

Аналіз лексики на позначення їжі підгаєцької говірки, з'ясування особливостей її просторового розміщення й варіантності на підставі лінгвістичного картографування вимагає ґрунтовного вивчення цієї тематичної групи лексики. Адже “лише повнота охоплення дослідження тематичної групи, а в її межах – максимально повне вивчення складу й семантичної структури лексем усіх семантичних підгруп і граматичних класів, урахування стильової, функціональної диференціації лексики говорів забезпечить дослідників надійним матеріалом для з'ясування актуальних питань ареалогії та семасіології” [4, с. 29].

Назви їжі Підгаєцької говірки, належать до тих тематичних груп лексики, у яких збереглася значна частина давніх номенів, які поширені в архаїчних українських говорах, що мають лексичні паралелі з іншими слов'янськими і неслов'янськими мовами, вони становлять значний науковий інтерес для мовознавчої науки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бичко З. М. Діалектна лексика наддністрянського говору / З. М. Бичко. – Тернопіль: Лідер, 2000. – 280 с.
2. Гонтар Т. О. Народне харчування українців Карпат / Т. О. Гонтар – К., 1979.
3. Гоца Е. Назви їжі й кухонного начиння в українських карпатських говорах / Е. Гоца. – Ужгород: Гражда, 2010. – 360 с.
4. Гриценко П. Ю. Моделювання системи діалектної лексики / П. Ю. Гриценко – К.: Наук. думка, 1984. – 226 с.
5. Турчин Є. Д. Загальна назва їжі в говорах української мови / Є. Д. Турчин // Лексика української мови в її зв'язках з сусідніми слов'янськими і неслов'янськими мовами: тези доп. – Ужгород: Вид-во Ужгород. ун-ту, 1982. – С. 114-116.

УДК 811.161.2'373

*І. І. Овчиннікова,  
м. Київ*

#### ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Сучасний рівень розвитку лінгвістичної науки засвідчує високий потенціал у дослідженні й аналізі мовних одиниць різних типів, що зумовлено бурхливим розвитком суміжних із мовознавством дисциплін. Антропоцентричний підхід до вивчення мовних явищ, базований на досягненнях психологічної, соціологічної, когнітивної наук, дає сучасному науковцю змогу побачити й інтерпретувати той чи

інший мовний факт як комплексний феномен, продукований людиною, її свідомістю, уявою, мисленням, психікою загалом. Найяскравішим і найскладнішим феноменом у мові є лексичне значення слова, яке є не просто відображенням, а передусім інтерпретацією навколишньої дійсності, що виявляється в комплексному поєднанні денотативно-конотативних, когнітивних, прагматичних, національно-етнічних і под. елементів.

Дослідження й типологія лексичного значення слова загалом і дієслівного значення зокрема є складною системною роботою, спрямованою на виявлення й усвідомлення основних механізмів концептуалізації світу людиною, яка належить до тієї чи іншої етнічної спільноти. Попри те, що на сьогодні існує значна кількість різнотипних підходів і принципів вивчення лексичних значень слів та їхньої класифікації, в українському мовознавстві досі немає універсальної комплексної лексико-семантичної типології, що зумовлює актуальність окресленої проблеми.

Найбільшу складність у дослідженні лексичного значення представляє дієслово. Це зумовлено тим, що в дієслові семантика тісно переплетена і взаємодіє з граматичними показниками, що виражається як у значенневих, так і синтаксичних властивостях цієї одиниці.

За суто семантичного підходу в дослідженні лексичного значення усталеним є спосіб поділу лексеми на ієрархічні семи, за якого виділяють класему, архісему, диференційні й інтегральні семи тощо. Цей підхід виправдовує себе в прагненні до системності, однак практика засвідчує, що в дієслові важко однозначно виділяти семантичні компоненти, бо вони змінюються залежно від контексту.

Дослідники, які сповідують ономасіологічний принцип вивчення дієслівного значення, наголошують, що номінація дієслівними лексемами відбувається з орієнтацією на сферу суб'єкта чи / або сферу об'єкта, через що значення дієслівних лексем формуються з двох частин: із семантики власне дієслова і значення визначеного ним предметного імені» [5, с. 139]. Семантика дієслова комплексна в тому сенсі, що вона відображає мінімальні дискретні «шматочки дійсності», що наближаються до елементарних ситуацій та подій» [Там само, с. 135 – 136]. Ономасіологи пропонують своєрідну ономасіологічну формулу, яка розкриває семантичну спрямованість дієслова на одну зі сфер – об'єктну чи суб'єктну.

Представники семасіологічного підходу вважають, що при дослідженні й вивченні значення слова необхідно виявити контексти, релевантні для його значення, і відслідкувати зміну вихідного значення під впливом контексту [4, с. 15]. Контекстні зрушення значення ніколи не можна повністю відобразити в словнику, в статичному вигляді: вони постійно відбуваються в тексті, і їх можна описати лише загальними правилами. Норма на кожному кроці зіштовхується з живим процесом новоутворення (метафоричним, метонімічним і іншим переносом), за якого продовжують діяти ті самі механізми, що й в узаконених словникових значеннях слова [Там само].

Функціональний принцип дослідження дає змогу розглядати значення слова (дієслова зокрема) як феномен, що є поєднанням різних категорій польового типу. Ці категорії є функціонально значущими й актуалізуються в мовленні відповідно до потреб мовця і слухача.

Комунікативно-прагматичний напрям досліджень засвідчує, що семантична класифікація дієслів не є простим поділом їх на тематичні групи. За критерій поділу слід брати можливість / неможливість участі дієслів в організації моделей того чи іншого типового значення, що передбачає – для низки підкласів – і зв'язок з певним типом (комунікативним реестром) мовлення [1, с. 60]. Отримавши уявлення про комунікативні реєстри мовлення, можна пересвідчитися, що кожне речення реалізує функцію того реєстру, служінню якому (або в якому), як єдиному чи одному з



можливих, воно призначене [Там само, с. 47]. Різний ступінь складності самої дії й різний характер системних зв'язків його найменування з іншими словами мови, полісемічність дієслів чи різні можливості його вживання роблять семантичні межі відомою мірою умовними, проникними. Одні дієслова різними своїми значеннями занурені в різні рубрики (*Вона мете кімнату – На вулиці мете, Він грає на скрипці – Він грає з малюками*); інші, належачи до певного розряду, зберігають у своєму значенні елемент, сему іншого розряду (*сперечатися, радити* – дія плюс мовлення, *писати, рахувати* – фізична дія плюс інтелектуальна дія). Отже, комунікативний підхід передбачає класифікацію лексичних значень з огляду на критерії, які релевантні для розуміння структури тексту, на ті, які дієслово виявляє в організації тексту, для чого воно, власне, і існує [Там само, с. 64], тобто на різні комунікативні реєстри.

Представники системного підходу обстоюють такий спосіб вивчення лексичного значення, за якого враховуються і парадигматичний, і синтагматичний аспекти: як слово реагує на контекст, які компоненти воно включає до своєї синтаксичної структури і т.п. Усвідомлення того, що значення дієслівних систем розкривається в імпліцитних синтагмах, здатних за необхідності перетворитися в експліцитні, актуалізовані, в яких ознакові й предметні імена, сполучаючись, взаємно визначають актуалізацію семантичної валентності цього дієслова [3, с. 20], призвело до логічного перехрещення денотативного принципу дієслівної класифікації, який має позамовне підґрунтя і враховує передусім природне, онтологічне розчленування предметів, ознак, дій, процесів і т.н., з парадигматичним, на основі якого розмежовують елементи не лише денотативні, а й сигніфікативні [2, с. 55].

Надія на можливість представити лексику як систему взаємозв'язків і взаємовідношень між парадигматичними й синтагматичними елементами стає реальністю в комп'ютерну епоху, оскільки технологія баз даних дає змогу виявити й ефективно використовувати параметрами, за якими багато разів протиставлені одне одному слова мови – так само, як і різні значення одного і того самого слова [4, с. 25].

Кожен з названих підходів передбачає розгляд лексичного значення лише під певним кутом – відповідно до свого базового теоретичного принципу дослідження мовних явищ. Однак поодиноці і семасіологічний, і системний, і функціональний, і когнітивний, і комунікативно-прагматичний та інші підходи до вивчення й типології лексичних значень дієслів логічно виявляють односторонність. Дослідження семантики дієслова мусить мати інтегральний підхід. Доцільно говорити про те, що ця інтегральність полягатиме в «розширеній системності» – системності, якої можна досягнути за рахунок поєднання названих підходів, напрацювання яких дають змогу поглянути на будь-яку мовну систему (дієслівну зокрема) ширше, зі знанням окремих деталей, невідомих досліднику раніше, у час, коли системний підхід (у його вузькому розумінні) панував у лінгвістиці. Отже, інтегральне вивчення лексичного значення слова тієї чи іншої мови має бути базоване на поєднанні основних здобутків різних підходів до типології й систематизації лексичних значень, що дасть змогу представити дієслово в усій його багатомірності й складності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, И.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова ; [общ. ред. Г.А. Золотова]. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 544 с.
2. Іваницька Н.Б. Дієслівні системи української та англійської мов : парадигматика і синтагматика / Наталя Борисівна Іваницька. – Вінниця : СПД Главацька, 2011. – 636 с.
3. Леута О.І. Структура і семантика дієслівних речень в українській літературній мові: [монографія]/ Олександр Леута. – К. : Такі справи, 2008. – 208 с.
4. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики : [монография] / Елена Викторовна Падучева. М. : Языки славянской культуры, 2004. – 608 с. – (Studia philologica).

5. Уфимцева А.А. Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики / Анна Алфиловьевна Уфимцева. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 240 с.

УДК 811.161.1

*А. Е. Павленко,  
г. Таганрог, Российская Федерация*

### **АКЦЕНТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВАРИАНТА ЛЕКСЕМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ**

**(на материале жаргона работников водного транспорта)**

Общеизвестно, что вариативность в языке проявляется в дифференциации его территориальных, социальных и структурных признаков, причем сосуществующие варианты могут размежевываться, сталкиваться, а порой и вытеснять друг друга [см., напр., 5, с. 3]. Вариативность остается одной из актуальных проблем современного языкознания, изучение которой требует привлечения материала типологических исследований, а также расширения охвата фактов и глубокого осмысления общественных условий функционирования языка на том или ином этапе его исторического развития.

Интересный материал с точки зрения связи морфологических и акцентологических характеристик социальных вариантов представляют формы слов, встречающиеся в профессиональной речи. Как известно, в русском языке как территориальные, так и социальные варианты часто отличаются от нормативных употреблений местом ударения в слове. Сложность и прихотливость русского ударения широко известны. Особенно следует отметить, что картина современного ударения значительно осложняется именно вследствие взаимовлияния территориальных и социально-профессиональных диалектов и нормы [3, с. 89].

Фонологичность русского словесного ударения является важной отличительной чертой нашего языка [см. 2, с. 106 – 113]. Многие акцентологические правила ориентированы на морфемную композицию слова, на чем, в частности, основывается различительная функция ударения. В этой связи одним из интересных примеров морфонологического варьирования является употребление слова «корма» в речи работников водного транспорта и рыбаков. Как известно, в литературном русском языке при образовании грамматических форм этого слова ударение остается на одном и том же месте, т.е. является неподвижным (ср.: «корма», «кормы», «корме», «корму», «кормой», «на корме»), что является типичным для большей части слов нашего языка. Употребление его во множественном числе ограничено лишь несколькими формами косвенных падежей, частотность которых в речи близка к нулю, а ударение в них, как и в формах единственного числа, приходится на флексию (напр. «кормами»).

В сфере устного профессионального общения ударение в рассматриваемом слове становится подвижным, а именно, происходит перенос ударения с флексии на лексическую морфему в формах косвенных падежей, ср. им. ед. «корма», но род. ед. «кормы»; дат. ед. «корме»; вин. ед. «корму», тв. ед. «кормой»; предл. ед. «на корме». Формы множественного числа этого слова в профессиональной речи также малоупотребительны, однако в отличие от литературной нормы в ней встречаются все без исключения падежные формы, в которых ударение неизбежно оказывается смещенным на лексическую морфему, т.е.: им. мн. «кормы»; род. мн. «корм». дат. мн. «кормам»; вин. мн. «кормы»; тв. мн. «кормами»; предл. мн. «на кормах». Любопытно отметить, что, поскольку в профессиональной речи невозможно избежать употребления формы множественного числа слова «корма», акцентное смещение с форманта на лексическую морфему несет дополнительную смысловозначительную нагрузку,

протипоставляя омонимичные формы слова «корм» (*пища животных*). Особенность этого примера заключается в том, что с формальной точки зрения такое акцентное перемещение противоречит общим тенденциям развития, характерным для современного русского языка. Для многих существительных женского рода характерно прогрессивное развитие ударения, т. е. историческое перемещение его к концу слова: (ср. цена>цена; плита>плита; квакушка>квакушка и т. п.) [3, с. 113].

Действительно, в форме именительного падежа ударение в профессиональном варианте осталось без изменений (ср. «корма»). Однако в литературной норме эта тенденция распространяется и на формы косвенных падежей, где также имеет место переход ударения на флексию. При этом во множественном числе ударенной остается лексическая морфема (ср. «струна – струны – струне», но «струны – струнами» и т.п.). Считается, что эта тенденция увеличивает различительные возможности форм и исключает смешивание из-за редукции гласных. То, что переход ударения на флексию наблюдается только в единственном числе, можно считать целесообразным в грамматическом отношении, так как создается четкая противопоставленность форм числа, например: «струна-струне», но «струны-струн».

Очевидно, что акцентная организация вариантов лексемы «корма» в литературной норме не полностью вписывается в эту тенденцию. Вероятно, это обусловлено тем, что употребимость некоторых форм множественного числа данного слова близка к нулю. Нельзя, также, сбрасывать со счетов влияние аналогии со стороны омонимичных форм вышеупомянутой лексемы «корм». Акцентное развитие профессионального варианта пошло в другом направлении. Несмотря на то, что после согласных (особенно, мягких) плохо опознаются заударные гласные, ударение в косвенных падежных формах слова «корма» перешло на лексическую морфему, а не осталось на флексии. По-видимому, в практике профессионального устного общения предпочтение было отдано последнему варианту в силу того, что акцентировка основы слова несет на себе дополнительную смысловую нагрузку, поскольку она подчеркивает именно лексическое значение слова, а не его грамматическую форму, что бывает предпочтительнее в конкретных речевых ситуациях. В этом проявляется кульминативная функция ударения, тем более важная, что падежные формы слова «корма» очень часто встречаются с предлогами, например: «на корму», «с кормы», «по корме» и т.п., где ударение оформляет одно фонетическое слово, состоящее из проклитики и знаменательного слова [см., напр. 1, с. 113]. В образующемся таким образом многосложном слове ударение на боковом слоге оказывается неустойчивым и, в силу тенденции к ритмическому равновесию, стремится перейти на один из срединных слогов.

Думается, что в случае рассматриваемой здесь лексемы, равно как и прочих разнообразных и разнородных профессиональных вариантов, таких, как «контейнера», «краны», «склады», «в грузу», «трюма», «розлив», «добыча», «осужден» и др., необходимо учитывать присущую им повышенную экспрессивность, а также прагматическую обусловленность их использования в групповом профессиональном общении. В целом, рассмотренные выше употребления лексемы «корма», являющиеся узальными для профессиональной речи, представляют собой любопытный пример вариантной реализации русского свободного словесного ударения, заслуживающий дальнейшего изучения и истолкования как в рамках проблематики языковой вариативности, так и в ключе лингвистической прагматики и морфонологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. – СПб., 1991.
2. Гинзбург Е.Л. Ударение морфемы? // Фонетика. Фонология. Грамматика. К семидесятилетию А.А.Реформатского. – М., 1971.

3. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. – М., 1978.
4. Ярцева В.Н., Семенюк Н.Н., Калыгин В.П. и др. Языки мира: Проблемы языковой вариантности. – М., 1990.

УДК 811.161.2 '373.7

*Л. М. Печенікова,  
м. Луганськ*

### **ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДУШЕВНОГО СТАНУ ЛЮДИНИ В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ХІХ СТОЛІТТЯ**

Українські художні тексти ХІХ століття насичені фразеологічними засобами мови, які не втрачають своєї актуальності і є важливим матеріалом для сучасного мовця. Трансформація стійких зворотів, яку використовували письменники, дозволяла їм оригінально втілювати фразеологізми у мову художнього тексту, що забезпечувало не тільки оновлення внутрішньої форми вислову, а й художньо-естетичну мету.

Фразеологізми зазначеного періоду мають широкий діапазон і в своєму значенні відбивають повсякденний побут народу, його звичаї і вірування, а також велика увага приділяється фразеологізмам, які характеризують стан здоров'я людини. Своєрідність цих фразеологічних одиниць (ФО) полягає в їх історичній давності та тісному зв'язку з народним життям, а отже, дозволяють дослідити розвиток народних уявлень про анатомію і фізіологію людини, народне трактування захворювань, методи лікування хвороб тощо.

Поняття «здоров'я» є багатовимірним. Воно характеризує не тільки фізичний стан людини, а й психічний, духовний та соціальний. Мета презентованої розвідки є структурно-семантичний аналіз фразеосемантичної групи (ФСГ) «Душевне здоров'я».

У поданій статті ми оперуємо поняттям «здоров'я», «духовність», «душевність» та «душевний стан». Поняття «здоров'я» є комплексним та багатовимірним, воно характеризує загальний функціональний стан людини, його повне фізичне та психічне благополуччя. Психічний стан людини тісно пов'язаний із душевним світом особистості, оскільки основу людської психіки становлять чуттєві та емоційні форми відображення дійсності.

Більшість дослідників схиляються до думки, що поняття «духовний» та «душевний» мають різне тлумачення та характер. Спираючись на визначення Академічного тлумачного словника української мови можна зауважити, що «душевний – зв'язаний з внутрішнім психічним світом людини, її настроями, переживаннями та почуттями. А духовний – зв'язаний з внутрішнім психічним життям людини, моральним світом, її приналежність до релігії, церкви» [3, с. 445 – 447]. Отже, термін «душевний» ми розглядаємо як певний емоційний стан, який сигналізує про благополучний або неблагополучний стан організму і психіки людини, а "духовний" в широкому значенні відображає релігійні прагнення, почуття та цінності людини, її внутрішній світ.

Фразеологічна система української мови вирізняється різноманітністю та великою кількістю фразеологізмів на позначення душевних переживань та емоційних станів, що свідчить про зосередження уваги людини на внутрішньо-індивідуальному світі і водночас про різноплановість мовних засобів та варіативність асоціативно-образного мислення. Наша картотека досліджених ФО на позначення душевного здоров'я людини містить понад 60 одиниць, що становить 30% від загальної кількості аналізованих ФО.

В українській мові фразеологізми на позначення душевного здоров'я людини характеризуються такими емоційними станами та переживаннями як страждання,

хвилювання, гнів, страх, роздратування, смуток, полегшення, заспокоєння, радість тощо. Переважна більшість фразеологізмів такого типу виступають із компонентами *душа* і *серце*, а на структурному рівні вони зазвичай побудовані за моделлю N+V, що обумовлено сприйняттям душі і серця як активних складових емоційної дії, характер якої зумовлюється семантикою дієслова [1, с. 205].

Розглядаючи фразеосемантичну групу (ФСГ) «Душевний стан людини», виділяємо такі фразеосемантичні підгрупи (ФСПГ):

**ФСПГ 1 на позначення позитивних відчуттів.** Ця група фразеологізмів характеризує ставлення особистості до життя, праці, інших людей, подій та виражає такі почуття, як задоволення, радість, любов тощо. У поданій ФСПГ 1 ми виділимо фразеосемантичні мікрогрупи (ФСМГ):

**ФСМГ1** на позначення відчуття радості, наприклад: *душа тішиться, заграло серце, душа радіє / серце радіє, на душі гарно / на серці гарно, душа співає / серце співає* тощо. Наведемо приклад із художнього твору: «*Вдавала мати, що не бачить нічого й не розуміє, а в душі тішилася молодим щастям* (І. Нечуй-Левицький).

**ФСМГ2** на позначення почуттів, пов'язаних з любов'ю, наприклад: *всім серцем (всією душею), не чути серденька, віддати (покласти) душу, покорити серце, прикипіти до серця; гаряче серце; запалилося серце, серце в'яне* тощо. Проілюструємо прикладом: «*Єремія не зводив очей з пишного личка гарної козачки... Запалилось серце одразу, наче якимись чарами*» (І. Нечуй-Левицький). Встановлено, що вербальне вираження фразеологізмів цієї групи відбувається за допомогою слів *серце, серденько, сердечко, душа* та подібних.

**ФСМГ3** на позначення відчуття полегшення і заспокоєння, наприклад: *як камінь з душі звалився, відлягло від серця, відійшло від душі, повітліло на душі, серце угамувалося, відтанути душею, відійти серцем* тощо. Проілюструємо: «*Дівчинка... зашарілася, спалахнула вдячним поглядом і в цю хвилю була така щаслива, що Христі знову розгодилось на серці*» (Панас Мирний).

**ФСПГ 2 на позначення негативних відчуттів.** Ця група фразеологізмів характеризує такі специфічні людські почуття, як страждання, незадоволення сум, гнів, хвилювання тощо. У поданій ФСПГ2 ми виділимо такі фразеосемантичні мікрогрупи (ФСМГ):

**ФСМГ1** на позначення відчуття емоційного страждання та муки. Семантичне значення фразеологізмів «мучитися, страждати» актуалізує сему «моральний біль» та виражає інтенсивне хвилювання, наприклад: *скніти душею, тліти серцем / душею, серце сохне, душа / серце каменем лежить* тощо. Наведемо приклад: «*Кажуть – смерть усіх рівняє; кажуть – на тім світі усе навпаки: тут ти скнів душею, там рідитимеш серцем*» (Панас Мирний). В українській мові фразеологізми на позначення відчуття страждання та муки аналогізуються:

- з відчуттям фізичного болю, однак різняться їх частотністю та тривалістю (*душа болить / серце болить, душа ниє / серце ниє, серце щемить, душа ятриться, скніти душею*), наприклад: «*Настю стиснуло щось коло серця... вона ніби бачила, як Денис десь блукає на далеких степах*» (І. Нечуй-Левицький).

- з відчуттям втрати чутливості (*серце / душа терпне, німіє, мліє, сохне*), наприклад: «*Вночі не спить Катря, дитя доглядає, вдень серцем за його мліє, коли робота одірве від його на яку хвилину*» (Панас Мирний).

- з відчуттям руйнації або поділу на частини (*серце рветься на шматки (на куски), серце розривається, душа крається, розкраюється серце*), наприклад: «*Вона [Пріська] чує голос Пилипів; вона бачить його безпомічного, як він ховає одубілу голову в сніг... серце її рветься надвоє*» (Панас Мирний).

**ФСМГ2** на позначення стану хвилювання. Ця група фразеологізмів вирізняється

перенесенням орієнтації в просторі на рівень психіки, тому лексеми душа / серце використовуються як локативи емоцій та переживань, наприклад: *кидати (кинути) то в жар, то в холод, сколихнути душу (серце), коти шкребуть у серці* тощо. У поданій ФСМГ ми виокремлюємо такі асоціативні предикати:

- ФО на позначення відчуття фізичного болю (*серце болить, душа ятриться*), наприклад: *«Різні клопоти є. Від одних розцвіта, а від інших ятриться душа ніби рана»* (І. Нечуй-Левицький).

- ФО на позначення тривоги (*душа тривожиться*), наприклад: *«Брюховецький сам не знав, чого злякався; так уже грішна душа його тривожилась»* (П. Куліш).

- ФО з дієсловами семантики руху вниз (*серце впало, серце обірвалося, серце розбилося*), наприклад: *«Свічки ряснії в церкві тій палали, курились кадила запахучий дим, плачіві співи серце розбивали»* (І. Франко).

- ФО на позначення конкретизації дії, що виникає всередині (*перевертається в душі, щемить на душі, гадюка ссе коло серця, на серці миші шкребуть*), наприклад: *«Хведір став навпроти неї, прикро подивився своїми засмученими очима... У Христі серце перевернулося, сльози затремтіли на очах»* (Панас Мирний).

**ФСМГ3** на позначення відчуття страху. Ця група фразеологізмів у своїй семантиці може виражати:

- серцеву непрацездатність на певний час (*серце завмирає, серце мре, перестало битися серце*), наприклад: *«Я прислухавсь. Найменший шелест або стук і моє серце падає і завмирає»* (М. Коцюбинський).

- зміна стану (*серце холоне, серце стигне, захолинуло серце*), наприклад: *«Холоне серце, як згадаю, Що не в Україні поховують, Що не в Україні буду жить»* (Т. Шевченко).

**ФСМГ4** на позначення відчуття гніву та роздратування. Ця група фразеологізмів характеризується специфічною всеохоплюючою дією серця, наприклад: *серце взяло, серце набігає, серце нападає* тощо. Проілюструємо: *«Що про се й говорити, коли все одно не поможеться, та так уже на серці накіпало, що невидержка!»* (Леся Українка).

**ФСМГ4** на позначення відчуття пригніченості. Фразеологізми цієї групи асоціюються з душевною важкістю або тягарем, гнітючим і болісним почуттям, наприклад: *тягар ліг (упав) на серце, тяжко на душі, з важким серцем*. Проілюструємо прикладом: *«Надвечір Дмитрик помічає, що йому чогось мулько на серці»* (М. Коцюбинський).

**ФСМГ5** на вираження невдоволення, наприклад: *на серці кипить, в душі закипати / закипіти, шкребе (шкрябає) / зашкребло (зашкрябало) на душі (на серці, за душу, за серце)*. Наведемо приклад: *«– Я умію більше мовчати, у собі гнітити, ніж розказувати перед людьми. Що їм до того, – що на моїм серці кипить?»* (Панас Мирний).

Вербалізація фразеологізмів на позначення душевного стану людини залежить від асоціативно-образного мислення та арсеналу традиційних засобів народу. Лексеми серце і душа виступають як активні субстанції, що виконують певну дію, тому семантика фразеологічних одиниць детермінована первинним значенням дієслова, що вживається у фразеологізмі.

Таким чином, ФСПГ «Душевне здоров'я» становить значний шар в українських художніх текстах XIX століття. Дослідження цих ФО дає змогу стверджувати, що ці одиниці яскраво виступають засобами експлікації внутрішнього світу людини, надаючи мовленню різнобарвної образності та виразності. Ця модель становить єдність таких фразеосемантичних мікрогруп, як: «Позитивні душевні почуття» (40% од.), «Негативні душевні почуття» (60% од.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кушнір І. Загальне і національно-специфічне у фразеології емоцій / І.Кушнір // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – №3. – С. 203-210.
2. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Д.Г. Гринчишина. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 526.
3. Словник української мови · Академічний тлумачний словник (1970—1980). – Т. 2. – С. 445-447. – Режим доступу: [sum.in.ua/s/tjzhinnja/](http://sum.in.ua/s/tjzhinnja/).
4. Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови / Г. М. Удовиченко. – К. : Вища шк., 1984. – 303 с.
5. Удовиченко Г.М. Словник українських ідіом / Г.М. Удовиченко. – К. : Рад. письменник, 1968. – 461 с.

УДК 81.001.2

Р. С. Помірко, С. В. Кіпень,  
м. Львів

ЛЕКСИКОН СУБКУЛЬТУРИ ПАДОНКАФФ

Сучасне суспільство змінюється завдяки розвитку новітніх технологій, передусім через вплив Інтернету. Така трансформація комунікативного простору вплинула на найголовніший засіб людського спілкування – мову. Очевидним є те, що віртуальний простір може стати плідною лабораторією мов, у якій перманентно відбуваються експерименти над друкованим текстом.

Цифрова цивілізація – це щось більше за Інтернет із його блогами, електронним листуванням, відеозв'язком та іншими комунікаційними системами. До віртуального простору входить також інтелектуальний сегмент, адже мільярди користувачів Інтернету, яких називають *проНЕТарями* викладають у кіберпростір тексти (статті, есе, відгуки, коментарі), будь-хто з *проНЕТарів* генерує міриади ініціатив та пропозицій, серед яких можна зустріти – *Інтернет-меми* (спонтанне поширення популярної інформації різними комунікативними каналами). Головна мета такого феномена є привертання уваги комунікантів через емотивне забарвлення меседжу, адже саме експресивність сприяє запам'ятовуванню й поширенню *вкладеного* у повідомлення змісту [1]. Уперше поняття *мема/міма* та його концепція згадується у книзі “Егоїстичний ген” відомого генетика Р. Докінса. Учений стверджує, що термін *мем* (meme) він придумав, скоротивши грецьке слово *тітета* (*μίμησις*) – *наслідувати, подібність*. Р. Докінс зазначав, що хотів увести в науковий обіг односкладове слово, яке звучить подібно до *ген*. Він визначає мем як *одиницю передачі культури*. Меми – це реплікатори, тобто об'єкти, що копіюють самих себе. Їхнє виживання, відтворення та поширення залежить від наявності принаймні одного носія (людини). Інформаційний зміст кожного конкретного мема впливає на ймовірність, з якою його буде скопійовано. Вони можуть змінюватись, комбінуватись та розділяти, формуючи нові меми, які беруть участь у боротьбі один з одним за необхідні ресурси (розум людей), а в кінцевому результаті піддаються природному відбору [3].

Більшість мемів уживають лише користувачі Інтернету, проте деякі з них, виходячи за межі віртуального простору, перетворюються на популярні молодіжні сленгізми, виокремлюючи таких комунікантів в окрему спільноту. Існує думка, що мем – це *медіавірус* (інформація, яка *заражає* конкретним настроєм аудиторію або навіть усе суспільство). Підтвердженням такого припущення є народження *вірусного маркетинга* [5].

Молодь, як соціальна група суспільства, завжди намагалася протиставити себе світові дорослих. Крім того, суперництво, яке завжди існує між окремими молодіжними субкультурами відображає особливості суспільного розвитку. Відомо, що

для диференціації підлітки послуговуються жаргоном у різних мовних ситуаціях. В одному випадку – це ознака протестної реакції на суспільні суперечності і життєві негаразди; в іншому – це вияв потенційної агресивності, готовності до відкритого зіткнення. Суперництво між представниками різних соціальних груп супроводжується конкуренцією мовних форм та стилів спілкування. Тому групова і міжгрупова взаємодія різних субкультур є полем, на якому народжується новий стиль мови.

Сленг (жаргон, арг) використовується переважно в усному мовленні окремою соціальною групою, яка об'єднує людей за професійними ознаками, суспільним статусом, спільними інтересами тощо; частина розмовної лексики, що відображає грубувато-фамільярне, іноді гумористичне ставлення до предмета мовлення. Такі слова та фразеологізми, ставши загальноживаними, зберігають емоційно-оцінний характер. Елементи сленгу або одразу ж зникають з ужитку, або входять до складу літературної мови з тонкими стилістичними та семантичними відмінностями. Отже, можемо виокремити основні передумови виникнення молодіжного жаргону: 1) бажання окремої групи молодих людей відмежуватися та дистанціюватися від зовнішнього світу, висловлюючи протест не тільки проти мовних, а й проти загальносуспільних норм; 2) створення простої, вільної, неофіційної, розкутої атмосфери спілкування; 3) засіб емоційної розрядки під час агресій або стресових ситуацій.

*Мова падонкафф* (з рос. *язык падонкафф* або *олбанскей йазиг*) вважається невід'ємним елементом спілкування протестної субкультури *падонків*. Це різновид трешу (напряму в сучасному мистецтві, для якого є характерним дешевизна, вторинність і вульгарність). Такий спосіб спілкування Чемеркін С. оцінює, як стихійний пошук нових можливостей орфографії, своєрідну мовну гру, ще один варіант мови, який має право на існування. Проте *гра*, на думку ученого, заходить надто далеко, ця субкультура вживає обсценну лексику, зумисне допускає орфографічні, семантичні помилки, які ускладнюють процес комунікації навіть між самими користувачами. Назва *мова* тут доволі є умовною, оскільки вона не має системно-структурних ознак притаманних традиційній мові, наявні лише деякі спільні риси (на лексичному, граматичному рівнях), які до того ж варіативні на рівні кожного ідіолекту [2].

Однією з виразних ознак Інтернет-комунікації є можливість створювати лексикографічну базу. Проаналізований матеріал свідчить про те, що україномовний сегмент кіберпростору переосмислив, розтлумачив та адаптував деякі слова та вирази з лексикону *падокафф*:

1) **Аффтар жжот** – автор молодець; 2) **Аффтар випий йаду** – вираз невдоволення текстом або чийось коментарем; 3) **Аффтар жжот нипадецьки** – іронічне захоплення текстом або чийось коментарем; 4) **Аццкий сотона** – пекельний чортяко; 5) **Баян, боян, боянчег** – осудна репліка, яка означає те, що твір є копією усім відомої думки (укр. відповідник *Баяна – Трембіта*); 6) **В Бобруйск, жывотное** – у Бердичів, тварюко (вияв негативної реакції до автора коментаря); 7) **Вмемориз** – намотати на вуса; 8) **Гламурно, гламурненько** – з фр. мови *glamour* – чарівно, красиво, мило; 9) **Готично** – з англ. мови *gothic* – *грубий, неотесаний*, означає щось гротескне і водночас гарне (близьке за значенням до слова *жесть*); 10) **Жесть, жостко** – надзвичайне враження від побаченого, прочитаного; 11) **Жжош, жжот** – схвальні висловлення (утв. від дієсл. *палити*); 12) **Зачот** – молодець; 13) **Йа, криветко!** (*креветко, креведко, криведко*). Безконтекстного лексичного значення вираз не має: він походить від цитати з Башорга ([bash.org.ru](http://bash.org.ru) – адреса розважального Інтернет-сайта *Цитатника Рунета*, на якому оприлюднюють кумедні фрагменти електронного листування). Мем передає цілковиту ідентифікованість до всього, що є навколо; 14) **Коммент** – від англ. *comment* – коментар; 15) **Кися, ти з какога горада?** – привітання з відтінком іронії та натяком на



недалекість співрозмовника, вказуючи на безглуздість подальшої дискусії; 16) **Криатифф** – від англ. *creative* (творчий) – означає запис в Інтернет-щоденнику, який перманентно коментують відвідувачі сайту; 17) **Кросавчег** – іронічне захоплення чийось повідомленням; 18) **Ктулху** (варіації: **Ктулху захиває фсіх. Ктулху з’їв мосок**) – архаїчне чудовисько з міфології гренландських ескімосів, яке стало персонажем напівзабутого оповідання американського письменника, майстра жахів, містики й фентезі Говарда Філіпа Лавкрафта “Поклик Ктулху” [5]. Цей гігантський спрут з тілом людини і хвостом дракона ніби мешкає на дні Тихого океану. За Лавкрафтом, уся людська цивілізація є лише миттю його сну. Ктулху впливає на людську психіку через сновидіння, які збуджують або присипляють людину. Колись Ктулху має прокинутися, і ось тоді він постане з дна океану й знищить людство. Особливістю мема є *позитивізація* негативного літературного персонажа Ктулху: якщо в Лавкрафта – це ворожа людству потвора, то в *падокафф* він є доброзичливою і симпатичною істотою; 19) **ЛОЛ** – СДД (Сміюсь Дуже Дрижно) – походить від англ. **LOL** (laughing out loud); 20) **Медвед** – ведмідь з картинки Джона Лур’є *Bear Surprise* та написом: ПРЕВЕД! (в оригіналі: SURPRISE!); 21) **Моск, Мосх** – мозок, розум (напр.: ТІЛЬКИ НЕ МІЙ МОСК!). Вислів “У ВАС МОСК Є?” синонімічний з виразами: *ви блондинка?* або *ви дурна?*; 22) **Ніасилил** – не прочитав повністю, зазначаючи причини: *занадто багато букаф, патамушта вайна і мір* (багато тексту), *патамушта Стехі*; 23) **Нипон** – не зрозумів, не бачу сенсу; 24) **Пацталом, пацтулом, упалпацтол** – читач від сміху впав під стіл, стілець; 25) **Песатель, пейсатель** – те саме, що і *аффтар*; 26) **Пицот** – від *п’ятсот*, багато; 27) **Плакаль! Ридаль!** – плакав від сміху (синоніми: *пацтулом* і *ржунімагу*); 28) **Петеушнег** – похідне від ПТУшник (людина низького інтелектуального розвитку); 29) **Раскас, роскас** – розповідь; 30) **Респект, риспект, риспегд** – від англ. *respect* – повага (інваріант – *респект і уважуха*); 31) **Ржунімагу** – Ржунездужу; 32) **Ужоснах!** – Страхіттянах; 33) **Фтему** – у тему, добре; 34) **Фтопку! Фпекло!** – Вкрай негативна оцінка; 35) **Фупазор** – фу, ганьба!; 36) **Чмоки, пративный** – Чмок, плюгавий; 37) **Учи албанский!** – Вчи українську.

Очевидно, що деякі зі згаданих сленгізмів поповнять словник фразеологізмів української мови. Такі вирази відображають підлітковий нонконформізм зі специфічним юнацьким гумором. Можливо, це засіб протесту й спротиву застарілим стереотипам та інтерпретаціям, своєрідний виклик старшому поколінню. Важко сказати, чого тут більше – епатажності, відвертого наслідування дитячої вимови (пишу як чую) чи відвертої орфографічної неграмотності? Можливо, така епатажність є незграбною спробою хоч якось виправдати (чи замаскувати) елементарну неосвіченість. А може, таке написання є проявом підліткової індивідуальності?

Отже, розмовний стиль української мови в Інтернеті набув особливих ознак, пов’язаних із розвитком комунікативних засобів, які дали змогу користувачам звертатися до нових форм спілкування. Розмовний дискурс наближається до усної мови, що можна продемонструвати наявністю різних семіотичних одиниць. Розширення функціональних можливостей тексту наближає його до усної мови, хоча сьогодні текст розмовного дискурсу, як і взагалі мова Інтернету, за формальними ознаками належить до писемної мови. А розмовна мова за культуромовними показниками перебуває на периферії загальнокультурного рівня.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Костомаров В. Г. Зачем нам “олбанский” язык? [Електронний ресурс] / В. Г. Костомаров // Лента новостей “РИА Новости”, 2007. – Режим доступу до порталу: <http://vwww.rian.ru/society/20070402/62962803.html>
2. Чемеркін С. Г. Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньо-структурні процеси. – К. : НАН України. Інститут української мови, 2009. – 240 с.
3. Dawkins R. The selfish gene / Richard Dawkins. – Oxford ; New York : Oxford

University Press, 2006. – 360 p.

4. Lovecraft H. P. The call of Cthulhu and other weird stories / H. P. Lovecraft ; [edited with an introduction and notes by S.T. Joshi]. – New York : Penguin Books, 1999. – 420 p.

5. Rushkoff D. Media virus! : hidden agendas in popular culture / Douglas Rushkoff. – [Rev. and updated ed.]. – New York : Ballantine Books, 1996. – 344 p.

УДК 811.111'42

*Н. В. Поневчинська,  
м. Київ*

### ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ЕПІГРАМИ ЯК ЖАНРУ САТИРИЧНОЇ ПОЕЗІЇ

Дослідженню епіграми як гумористичного жанру приділялась увага при вивченні явища «мовленнева гра», що відображено, зокрема, в працях І. Ф. Бревдо, А. З. Вуліса, Л. Ф. Єршова, В. К. Приходько, В. Я. Проппа, В. З. Саннікова, О. О. Щербіни. Епіграма досліджувалась також в літературознавчому аспекті: висвітлювалися питання жанрової приналежності епіграми (В. Васильєв, Т. Г. Мальчукова) та історії розвитку епіграми в літературі різних країн (М. Л. Гаспаров, Ф. О. Петровський, Н. А. Чистякова). Не зважаючи на існування зазначених робіт, лінгвокогнітивні особливості англійської епіграми як типу тексту та дискурсу ще не були предметом спеціального філологічного дослідження.

Метою даної розвідки є аналіз когнітивної специфіки епіграми як жанру.

Предметом нашого дослідження виступають домінантні жанровотворчі ознаки епіграми як жанру сатиричної поезії.

Розвиток епіграми (грец. epigramma: напис, короткий сатиричний вірш) – лаконічного жанру сатиричної поезії дотепного, дошкільного змісту з несподіваним градаційно завершеним пуантом [3, т.1, с. 336] досяг апогею в англійській літературі XVIII –XIX сторіч. Саме в цю історичну добу відбувається завершення формування сатиричного «інтелектуального поля» як специфічного контексту творчості, яке за визначенням П. Бурд'є, не існувало до тих пір, поки суб'єкт не звільнився як від економічно-політичної, так і морально-ціннісної влади пануючого класу [5, с. 168]. Очевидним наслідком цього процесу була поява значної кількості епіграм, які були спрямовані проти найвпливовіших та наймогутніших: прем'єр-міністрів – «On the House of Commons» [6, с. 1], «On Edmund Burke» [6, с. 16] «On the Addington Cabinet» [6, с. 19] та Церкви «On Bishop Burnet» [6, с. 89], «On Bishop Atterbury» [6, с. 91], «On division of Labour» [6, с. 103]. Таким чином текст епіграми був спрямований на відображення комічного світосприйняття.

Породження тексту відбувається шляхом розгортання певного домінуючого смислового ядра [2, с.119], в якості якого в нашому дослідженні ми розглядаємо інваріанту семантико-інформаційну модель оцінки, яка є реалізацією прагматичної настанови автора-епіграматиста на створення образу певної особи, поведінка якої не відповідає морально-ціннісним домінантам автора. Сутність оцінки як семіотичного поняття полягає в розумінні ціннісного аспекту значення мовленневих висловлень, які можуть інтерпретуватися як «А» (суб'єкт оцінки) вважає, що «Б» (об'єкт оцінки) є гарним чи поганим [1, с. 5-6].

Епіграматичні тексти за критерієм орієнтування та інтенсивності оцінки (класифікація, яку запропонувала Е. В. Салигіна [4, с. 106]) можна поділити на три класи: 1) гостро-критичні; 2) помірно-критичні; 3) жартівливо-критичні. Проаналізуємо особливості реалізації жанровотвірних ознак в виділених класах епіграм.

1) Об'єктом оцінки в гостро-критичних епіграмах виступає особа чи соціальне явище, яке суб'єкт оцінки сприймає як таке, що не має права на існування.

Наприклад, в епіграмі «On Edmund Burke» [6, с. 16] образ формується шляхом творення концептуальної метафори. Першим вихідним простором є інформація про властивості отруйних змій, які можуть бути причиною смерті людини. Другим вихідним простором є інформація про Ірландію як місце народження Берка. Загальний простір формується накладання інформації, що містять вихідні простори. Бленд має вид концептуальної метафори Burke = Evil. На формальному рівні ця схема корелює з членуванням архітекτονіки епіграматичного тексту на експозицію (*Oft have we wonder'd that on Irish ground / No poisonous reptile has e'er yet been found*) та клаузулу (*Reveal'd the secret stands of Nature's work, / She sav'd her venom to create a Burke*). Бленд співвідноситься з пуантом.

2) Об'єктом оцінки в помірно-критичних епіграмах виступає явище чи особа, яка не сприймається автором-епіграматистом як абсолютно негативна, а, раче, як така, що має значні недоліки. Наприклад, в епіграмі Олександра Поупа «On Mrs. Tofts, a celebrated opera singer» [6, с. 195] створено образ прославленої співачки, яка приваблювала чоловіків своїм мистецтвом та вродою:

*So bright is thy beauty, so charming thy song,  
As had drawn both the beasts and their Orpheus along;  
But such is thy av'rice, and such is thy pride,  
That the beasts must have starv'd, and the poet have died.*

Образ сформовано за допомогою когнітивного перебою між експозицією, яка містить позитивну оцінку об'єкта та клаузулою, де оцінка змінюється на негативну, що супроводжується зміною тональності з жартівливої на сатиричну.

3) Об'єкт оцінки жартівливо-критичних епіграм сприймається автором-епіграматистом позитивно. Наприклад, в епіграмі «On the Same» [6, с. 17]:

*Frenchmen, no more with Britons vie, –  
Nelson destroys your naval bland,  
See your designs with half an eye,  
And fights and beats you with one hand.*

В епіграмі через формування образу рятівника Англії адмірала Нельсона, який попри свої фізичні вади (*half an eye, one hand*), здолав французів, автор декларує своє уявлення про якості, які повинні бути притаманні герою, що передається, зокрема, і за допомогою домінуючої гумористичної тональності.

Отже, англійська епіграма є жанром сатиричної поезії, продуктом мовленнєво-розумової діяльності автора. Домінантними жанровими ознаками епіграми є: 1) орієнтація на комічну картину світу; 2) превалювання сатиричної тональності в епіграмах гостро-критичних та помірно-критичних й гумористичної тональності в епіграмах жартівливо-критичних; 3) спрямовання на реалізацію прагматичної мети автора – декларацію особистісної аксіології; 4) структурно-композиційно епіграма представлена у формі короткого віршованого тексту, що поділяється на експозицію та клаузулу та містить пуант.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. / Е. М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 341 с.
2. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. Изд. 3-е. / Г. В. Колшанский. – М.: ЛКИ, 2007. – 176 с.
3. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.1. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К.: Академія, 2007. – 608 с.
4. Салыгина Э. В. О соотношении и средствах языкового воплощения категории оценки и комического в тексте англоязычного газетного фельетона / Э. В. Салыгина //

Стилистические стратегии текстообразования. сб. науч. тр. Вып. 399. – М.: МГЛУ, 1992. – С. 103 – 118.

5. Bourdieu P. Intellectual Field and Creative Project / P. Bourdieu // Knowledge and Control. – London, 1971. – P. 161-188.

6. English Epigrams. / Selected and arranged with introduction, notes, and notices of the epigrammatists by W. Davenport Adams. – London: George Routledge and Sons. – 1878 – 422 p.

УДК 811.1+070

К. Е. Попова,  
м. Горлівка

### ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ЖІНКА» В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРЕСІ

Важливе завдання сучасного мовознавства – вивчення людського чинника в мові, передусім виявлення того, як мовці, сприймаючи й осмислюючи світ навколо себе, об'єктивують своє бачення дійсності. Кожна мовна одиниця зорієнтована на концептуальний простір довкілля, стаючи мовленнєвим виявом того чи іншого його фрагмента У зв'язку з цим дуже важливим стає визначення статусу концепту в мові та опис його не просто як ментальної одиниці, а як мовного конструкту.

Метою нашого дослідження є розгляд засобів репрезентації концепту «жінка».

Для В.І. Теркулова концепт – це мовна даність, яка може бути адекватно усвідомлена і висвітлена при зверненні до мовних форм її маніфестації, при вивченні моделей номінації, які закладені у концепті [1, с. 30].

Сучасний стан суспільних відносин вимагає все більше використовувати знання, навички та творчі здібності жінок, потребує активного залучення їх у різні сфери життєдіяльності. Когнітивне сприйняття і тлумачення концепта “жінка”, що висвітлюється на сторінках сучасної преси для жінок в Україні та за її межами, потребує окреслення багатогранності гендерних інтерпретацій, досягнення метафоричного сприйняття цих образів та їх ролі й призначення у суспільстві.

У “Новому тлумачному словнику української мови” дається таке визначення: “Жінка – доросла людина жіночої статі. Дітей та підлітків жіночої статі називають дівчатами, щоправда інколи поняття жінка вживається узагальнено для всіх осіб жіночої статі, наприклад: права жінки – стосуються як дорослих жінок так і дівчат. В залежності від регіону та сфери вжитку до жінок широко використовують звернення: пані, панянка, панночка, громадянка, міс, місіс, мадам та інші”.

Розглянемо, як об'єктивується статус жінки на сторінках українських жіночих Інтернет-видань.

Дружина

Перше значення – «жінка, що вмє пекти пиріжки і доглядати мамину фіалку». У цьому випадку актуалізується слот «хазяйка». А жінка трактується як господиня, що вмє вести господарство. Вона знає як догодити і чоловікові, і його матері. Розуміє, надихає, з нею цікаво і водночас спокійно та надійно. «**Жінка повинна піклуватися про мене. Якщо вона не пере, не прасує, не прибирає, не готує, то я можу і сам це зробити, але тоді, як вона покаже мені свою турботу?**» [2].

Жінка-мрійниця

Значення – жінка, що мріє про ідеальне кохання/коханого. У цьому випадку актуалізується слот «Мрія», а жінка сприймається як чарівниця, фея. Жінка трактується як Попелюшка, що мріє зустріти свого принца, якого вона сама собі нафантазувала. «**Тому кількість дівчат, які звертають увагу на тих представників протилежної статі, які можуть запропонувати їй безбідне існування, значно зростає**» [Там само].

Легкодоступна жінка

Значення – жінка, що готова до статевих відносин при першій же зустрічі. У цьому випадку актуалізується слот «статеві відносини», а жінка сприймається як така, що легко погоджується на статевий контакт. Цікаво, що така жінка не засуджується суспільством, а в чоловіків отримує схвалення. *«Однак якщо всі його дії на першому ж побаченні полягають в тому, щоб затягнути жінку в ліжку, то це не варіант чоловіка мрії. Швидше за все, він шукає дівчину легкої поведінки»* [Там само].

Кохана

Значення – дівчина, яку кохає хлопець і вона почуває себе найкрасивішою, найрозумнішою, тобто найкращою. В цьому випадку актуалізується слот «кохання», а жінка сприймається як щаслива істота, цілком задоволена життям. Вона щаслива, бо досягла своєї мети, знайшла сенс життя *«Передбачається, що якщо чоловік зустрічається з жінкою, то він любить її. Він дозволяє їй відчувати себе найкрасивішою, найрозумнішою, найпрекраснішою дівчиною в світі»* [Там само].

Розлучниця

Значення – жінка, про яку думає коханий. В цьому випадку актуалізується слот «інша», а жінка сприймається як така, що заважає відносинам. Чоловік думає про «іншу», будь то колега, тренер, продавець із супермаркету. Ця «інша» існує у свідомості дружини, яка боїться втратити чоловіка і ревнує його. Тому можна сказати, що існує протиставлення «нещасна жінка-її страх». Цей страх виражається у ревнощах *«Ознака того, що пора з цим покінчити – нескінченні розмови про іншу жінку. Чи то нова колега, інструктор з фітнесу або ймовірна подруга дитинства»* [Там само].

Подруга

Значення – жінка, що розуміє, підтримує, вміє слухати і давати поради, хвалить, заохочує і надихає на подвиги. Подруга – одна з характеристик ідеальної дружини. *Жінка повинна навчитися слухати мене, а не вдавати, що слухає. Причому, треба ЧУТИ, а не просто слухати. Краще всього слухати слова і намагатися зрозуміти їх сенс і те, що стоїть за ними, а не тупо реагувати на мій тон і інтонацію. Жінка повинна хвалити мене, заохочувати і надихати на подвиги»* [Там само].

Спокусниця

Значення – розкута коханка, яку не стискують ніякі обмеження і заборони. У цьому випадку актуалізується слот «статеві відносини», а жінка сприймається як така, що знається на сексі, вміє задовольнити партнера і сама отримати задоволення. *«Наприклад, одягніться в наряд розпусниці і демонструйте відповідну поведінку своєму чоловікові, в той час, як він зник бачити тебе скромницею, ти примусь його відчувати близькість з «іншою» жінкою»* [Там само].

Отже, провівши дослідження, ми дійшли наступних висновків. Наявні такі засоби репрезентації концепту жінка: дружина, жінка-мрійниця, легкодоступна жінка, кохана, розлучниця, подруга, спокусниця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Теркулов В. И. *Номинатема : опыт определения и описания* / В. И. Теркулов / научн. редактор М. В. Пименова. – Горловка : ГГПИИЯ, 2010. – 228 с. – (Серия «Знак – Сознание – Знание» – Вып. 1).
2. Сваха: інтернет-журнал. – Режим доступу: <http://www.pani-ua.info/lubov/lubov82.htm>

### РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЇ АРГУМЕНТАЦІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОРИ

Сучасні лінгвістичні дослідження спрямовані на вивчення мови як інструмента переконання та спонукання, а також на вивчення питань, пов'язаних з засобами мовленнєвого впливу. Оскільки теорія аргументації розвивається в різних напрямках, що займаються вивченням людського спілкування, актуальним завданням є дослідження засобів аргументації.

Аргументація (від лат. *argumentatio* – наведення аргументів) – мовленнєва діяльність, приведення доводів, або аргументів, з метою переконання в прийнятності положень або поглядів шляхом застосування мовленнєвих засобів в ході комунікативної діяльності. За допомогою переконання прагнуть змінити думки і поведінку людей в умовах, коли вони володіють свободою волі і можуть свідомо оцінювати запропоновану інформацію.

Аргументація є ефективним засобом актуалізації прагматичної настанови на переконання, оскільки сутність мовленнєвого впливу зводиться до породження бажаних для адресанта думок, організації мотивації адресата до здійснення ним відповідних дій, формуючи переконання про їх корисність [4]. Аргументація спрямована на перебудову свідомості людей, зміну їх уявлень, понять, суджень і поглядів на навколишній світ і самих себе. При прийнятті практичних рішень аргументація спрямована на таку зміну уявлень і поглядів, які могли б спонукати їх діяти у бажаному напрямку [3, с. 15].

Сучасні концепції аргументації як засобу впливу на свідомість зводяться до наступного: аргументація є комунікативною діяльністю суб'єкта в триєдності вербального, невербального та екстралінгвального, метою якого є переконання адресата шляхом обґрунтування у правильності своєї позиції, що реалізується в дискурсі. В процесі аргументації беруть участь адресант і адресат, формою фіксації їхньої взаємодії є текст – результативна частина дискурсу. Аргументацію пов'язано зі зміною пропозиційних настанов знань, думок та поглядів адресата, яка здійснюється на основі аргументативних схем, що створюють мовленнєві акти, спрямовані на виправдання чи спростування певної концепції. Найголовнішою прагматичною складовою аргументації є інтенція адресанта (О. М. Баранов, А. Д. Белова, Л. Г. Васільєв, В. З. Дем'янков) [4].

Мовленнєвий вплив визначається як «регуляція діяльності однієї людини іншою за допомогою мови», при цьому розрізняється мовленнєвий вплив в широкому сенсі і у вузькому сенсі. Під мовним впливом в широкому сенсі розуміється будь-яке мовне спілкування, взяте в аспекті його цілеспрямованості, цільової обумовленості. Мовленнєвий вплив у вузькому сенсі - це мовне спілкування в системі засобів масової інформації або в агітаційному виступі безпосередньо перед аудиторією [5]. Найбільш лаконічно аргументація визначається як техніка мовлення, спрямована на переконання співрозмовника, аудиторії.

Реалізація прагматичної настанови шляхом аргументації – це продуманий стратегічний процес, який передбачає вибір адресантом певних аргументів, їх структурування відносно обраних аргументативних тактик та забезпечення їх мовної реалізації [4]. Мовленнєва стратегія включає в себе планування процесу мовної комунікації в залежності від конкретних умов спілкування і особистостей комунікантів, а також реалізацію цього плану через використання комплексу мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети.

Стратегія полягає в переконанні адресата у прийнятності певної концепції, а тактика адресанта є способом реалізації стратегії. Серед тактик, завдяки яким реалізується аргументативна стратегія, слід назвати наступні: посилення на факти, наведення аргументів «за», протиставлення, контрактивний аналіз, обґрунтування оцінок, повтор, цитування, ілюстрації [8, с. 167]. Провідними тактиками є: тактика інформування, що реалізується через стерті метафори, метонімії та нейтральну фразеологію; тактика формування ставлення до повідомлення шляхом оцінювання і тактика спонування, яка реалізується двома варіантами: «гра з мотивом» та «мовленнева маска» [4].

Аргументативні тактики та прийоми реалізуються широкою палітрою риторичних фігур, серед яких превалюють алюзія, антитеза та метафора. Аргументація в більшості своїх проявів спрямована на емоційно-психологічну сторону переконуючого мовлення. В риторичній аргументації присутня теза, що представляє собою думку чи судження оратора, у правоті якого він має намір переконати свою аудиторію, але особливу роль відіграють аргументи, виступаючи як образи, що призводить до частого використання метафори та інших риторичних фігур, які представляють «спосіб рельєфного зображення аргументів» [6]. Вибрані адресантом мовні засоби мають на меті схилити адресата до прийняття запропонованої ідеї.

Як показують дослідження останнього десятиліття, метафора є потужним засобом впливу на суспільство в сучасному дискурсі [3, с. 39]. У риторичі традиційно, починаючи з античних авторів і до сучасних концепцій, метафора розглядається як фігура мови, що служить, поряд з іншими риторичними прийомами, меті впливу на адресата. Емоційно-насичена мова володіє більшою силою впливу, ніж мова, позбавлена експресивності [5]. Е. Кассирер виділив в метафорі евристичні можливості та модельовальну роль: вона не лише формує уявлення про об'єкт, вона також зумовлює спосіб і стиль мислення про нього. Слова як продукти уяви виконують всі функції метафор і є метафоричними символами. При цьому останні частіше за все сприймаються не як експресивні форми, а як реальні об'єкти, правдиві розповіді [2].

Принцип функціонування метафор полягає в їх здатності викликати у свідомості значення, відмінне від буквального, з відповідним набором умов істинності. Прагматичний ефект метафори визначається закріпленими в ній емотивними, експресивними та стилістичними елементами когнітивної діяльності людини. Потрапляючи під вплив контексту мовлення семантична структура метафори актуалізується, динамізується або зазнає змін. Прагматичний чинник метафори стає основою утілення комунікативних смислів у мовленневих актах комунікантів. Виведення значення метафоричного висловлювання супроводжується процесами уяви та відчуття. Ілюкативна сила метафори забезпечує асиміляцію адресата з отриманою інформацією, впливаючи на нього через відчуття. Відношення значення висловлювання і значення, що вкладає мовець, зумовлене знаннями про умови спілкування та володіння спільними з мовцем фоновими уявленнями. Виразний ефект метафори пов'язаний з тим, що вона вимагає від адресата активного сприйняття.

Переконання виявляється у певних змінах в когнітивних структурах адресата і досягається за допомогою раціонального використання мовних засобів. Під раціоналізацією розуміється порівняльне обґрунтування твердження, яке має вигляд: «Краще прийняти А, ніж прийняти В, в силу С» і є порівняльною оцінкою, що зв'язує між собою два твердження, одному з яких потрібно віддати перевагу. Те ж саме здійснює метафора, встановлюючи тотожність А і В на підставі «*tertium comparationis*», загальних ознак. Як і порівняльна оцінка, метафора не зводиться до абсолютної оцінки в силу того, що виділяє одні ознаки і затемнює інші. Як і раціоналізація, метафора являє собою описово-оцінний принцип, що акумулює колишній досвід пізнання і,

разом з тим, є критерієм оцінки нового знання. Порівняльна оцінка – це, по перевазі, оцінка знання, розглянутого як щось вже сформоване і у відомому сенсі завершене [1]. Представляючи доміанти досвіду, зафіксовані в даному мовному суспільстві, метафора постає ефективним засобом в якості прийому обґрунтування точки зору і в якості прийому аргументації.

Уміле інкорпорування метафори в логіку міркування, підкріплене цифровими показниками, робить аргументацію практично незаперечною. Метафора продукує в співрозмовника образно-чуттєве переживання ситуації, «скасувати» яке можна тільки протиставивши адекватне по силі переконання висловлювання. Метафора реалізує свій сценарій, виконуючи текстотворюючу, когнітивну, об'єктивуючу функції, які дозволяють реалізувати стратегію впливу і підвищення значущості дискурсу для сприймаючого суб'єкта [1].

Впливаючи на спосіб пізнання дійсності, метафори стають "зряддям агітації". В аргументативному процесі конвенціональні і нові, авторські метафори виконують різні функції. Конвенціональні метафори актуалізують наявні у свідомості адресата моделі прийняття рішень, а авторські - створюють нові моделі для нових ситуацій [7].

Отже, під метафорою розуміється ментальна сутність, що містить метафоричне уявлення про яке-сь явище або ситуацію в термінах іншої сутності; її виразний ефект пов'язаний з тим, що вона вимагає від адресата активного сприйняття і є ефективним засобом аргументації. Аргументація створює особливу сукупність взаємопов'язаних мовленнєвих актів, об'єднаних прагматичною настановою на переконання. Проблематика вивчення аргументації має широкі перспективи подальшого дослідження.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кланцакова А. Ю. Стратегическое использование метафоры в аргументативном экономическом дискурсе (на материале английского языка) / А. Ю. Кланцакова // Бизнес-образование в условиях глобализации : материалы науч.-практ. конф. (апр. 2006 года, г. Иркутск) – Иркутск, 2006. – С. 212–218.
2. Кобзар І. М. Генеза метафори в науковому пізнанні [Електронний ресурс] / І. М Кобзар. – Режим доступу до статті: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/intelekt/2011\\_9/Kobzar.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/intelekt/2011_9/Kobzar.pdf).
3. Макарова В. Техника аргументации в современном российском и литовском политическом дискурсе (на материале ежегодных президентских посланий 2000-2007 гг.) : дис. ...д-ра филол. наук : 04 Н / Макарова Виктория. – Вильнюс, 2008. – 180 с.
4. Пірог І. І. Аргументація в сучасній німецькій публіцистиці: прагмалінгвістичний аспект (на матеріалі економічних текстів) : автореф. дис. на здоб. ступ. канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» / І. І. Пірог. – Харків, 2009. – 23 с.
5. Скребцова Т. Г. Современные исследования политической метафоры: три источника и три составные части [Электронный ресурс] / Т. Г. Скребцова // *Respectus Philologicus*. – 2004. – Вып. 6(11). – Режим доступа к статье: <http://filologija.vukhf.lt/index.php?select=first>
6. Тимофеева О. И. Метафора как средство аргументации в рекламе (на материале текстов рекламы образовательных услуг) [Электронный ресурс] / О. И. Тимофеева. – Режим доступа к статье: [http://yspu.org/index.php/Рекламный\\_и\\_PR-дискурс\\_в\\_современном\\_информационном\\_пространстве](http://yspu.org/index.php/Рекламный_и_PR-дискурс_в_современном_информационном_пространстве)
7. Тихомирова Е. А. Метафора в политическом дискурсе / Е. А. Тихомирова // *Методология исследований политического дискурса*. – Минск, 1998. – Вып. 1. – С. 214 – 221.
8. Яшенкова О. В. Основы теории мовой комунікації / О. В. Яшенкова. – К.: ВЦ«Академія», 2010. – 312 с.



**ПРЕЦЕДЕНТНІСТЬ ЯК ВИЯВ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ  
В ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКИХ ДРУКОВАНИХ ЗМІ**

Тексти ЗМІ – особлива сфера реалізації мовленнєвих актів, у якій автор повідомлення особливо зацікавлений в адресаті, який постає об'єктом оцінок. Під час декодування смислу, вираженого за допомогою інтертекстуальних феноменів, адресатові «нав'язується» особлива роль у цьому процесі – роль учасника певної мовної гри, умови якої він може приймати або не приймати. Парадоксальним є те, що «пасивний» адресат, що не прийняв правил гри, заслуговує на непряму негативну оцінку автора; «активний» же адресат заслуговує не лише оцінку позитивну, але і «нагороду» в вигляді глибини розуміння смислу висловлення. Таким чином, прецедентний феномен, що створюється адресантом мовленнєвого акту, спрямований, перш за все, на адресата, і саме його оцінки вимагає автор висловлення, оцінюючи тим самим інтелектуальні можливості самого адресата [7, с. 156].

Використання в текстах мас-медіа різних вербальних одиниць, що апелюють до «культурної пам'яті» адресата (до яких належать і прецедентні феномени), зумовлене, з одного боку, здатністю останніх ефективно реалізовувати значущу для ЗМІ функцію впливу, а з іншого – тісним зв'язком журналістики з постмодернізмом, у контексті якого розвивається сучасна художня література.

Інтертекстуальність публіцистичного тексту сьогодні є однією з характерних його особливостей, при цьому текст-реципієнт вступає в «діалогічні відношення» з текстом-донором.

Термін «інтертекстуальність» був уведений до наукового обігу в 1967 році Юлією Кристєвою. Дослідниця розглядала тексти як поєднання двох осей, яке забезпечується особливими кодами: залежними між собою інформаційними контекстами та посиланнями на них. Вертикальна вісь поєднує текст із іншими текстами, а горизонтальна – автора та читача повідомлення. Єдність цих осей указує на той факт, що кожен текст і кожне прочитання залежать від попередніх кодів. Ю. Кристєва стверджувала, що будь-який текст є інтертекстом і результатом інших дискурсів, і підкреслювала, що текст у процесі інтертекстуалізації постійно трансформується, створюється й переосмислюється (за [10, с. 195]).

На думку іншого визначного дослідника та теоретика постмодернізму Р. Барта, кожен текст становить нову тканину, зіткану зі старих цитат. Уривки культурних кодів, формул, фрагменти соціальних ідіом тощо – всі вони поглинаються текстом і змішуються в ньому, оскільки завжди до тексту і навколо нього існує мова [2, с. 417]. За такого підходу феномен інтертекстуальності розглядається як певна особливість існування масової культури, ЗМІ, творів живопису, архітектури, музики, театру – тобто текстів, побудованих знаками інших (але не природної) семіотичних систем.

На погляд Ж. Женетта, інтертекстуальність може виявлятися в тексті в різний спосіб, тому дослідник виокремлює п'ять основних шляхів реалізації категорії інтертекстуальності:

- власне-інтертекстуальність як співприсутність в одному тексті двох або більше текстів (цитата, алюзія, плагіат тощо);
- паратекстуальність як відношення тексту до свого заголовка, післямови, епіграфа;
- метатекстуальність як коментувальне й часто критичне посилання на свій передтекст;
- гіпертекстуальність як осміювання або пародіювання одним текстом іншого;

- архітекстуальність як жанровий зв'язок текстів [8, с. 120].

Звище прецедентності, і прецедентні феномени зокрема, ми вважаємо одним із матеріальних виявів власне-інтертекстуальності в текстах українських друкованих ЗМІ. Саме поява поняття прецедентності в межах лінгво-когнітивного підходу відображає один із напрямів у дослідженні інтертекстуальності – здатність комунікантів оперувати культурно-значущою інформацією, що втілюється в системі прецедентних феноменів [11, с. 75].

Деякі вчені (К. П. Сидоренко, В. М. Мокієнко) розуміють прецедентний феномен як інтертекстему – міжрівневий реляційний сегмент змістової структури тексту (граматичної, лексичної, просодичної, композиційної), що залучений у міжтекстові зв'язки [5]. В окремих працях термін «прецедентний текст» (ширше – «прецедентний феномен») вживається навіть в ролі синоніма до поняття інтертекстуальності [1, с. 12].

Теорію прецедентності вперше обґрунтував Ю. М. Караулов, який до числа прецедентних феноменів зарахував різні типи одиниці – лексеми, фразеологізми, речення, а також невербальні одиниці [3]. Ми дотримуємося вужчого погляду на проблему прецедентності та під поняттям прецедентного феномену розуміємо логоепістему, що має власний стійкий набір диференційних ознак, назву або атрибути, які дозволяють розуміти феномен правильно та однозначно; яка є відомою для більшості носіїв певної лінгвокультури; яка є впізнаваною навіть за наявності певних трансформацій; яка співвідноситься з певною культурно, історично або соціально значущою ситуацією та міститься в ментальній пам'яті народу як складник етичних, естетичних, орієнтаційних або інших цінностей. Наприклад, *Клондайк, система «ніпель»* тощо.

Спираючись на погляди А. П. Загнітка (електронний лист від 05.11.2011), до диференційних ознак прецедентних феноменів зараховуємо відтворюваність, семантичну ємність, зв'язок з типовими ситуаціями й адекватне сприйняття на всьому національно-мовному або цивілізаційно-світовому просторі.

На відміну від усіх інших виявів інтертекстуальності, прецедентні одиниці не просто відсилають читача до певного тексту, вони актуалізують у свідомості низку культурних конотацій, що з ним пов'язуються. Варто також зазначити, що в цьому разі інтертекстуальність слід розуміти в ширшому сенсі, не лише як наявний зв'язок між певними текстами, а як зв'язок, що існує між різними дискурсами і навіть культурами. Наприклад, у реченні *І поки одні займаються геноцидом українців і розкраданням залишків національного багатства, інші забезпечують ідеологічне прикриття та організують полювання на відьом* (Українська правда. – 01.12.2011) прецедентне висловлення *полювання на відьом* вжито не для позначення історичного періоду, що мав місце в Західній Європі з кінця XV до середини XVII століття, а для позначення процесу нещадних і жорстоких репресій, які спрямовані на певну верству населення або групу людей. Отже, атрибути середньовічного полювання на відьом за аналогією переносяться на сучасні події.

Аналогічно прецедентні імена *Ромео* та *Джув'єтта* в реченні *Майже Ромео і Джув'єтта часів деколонізації Африки, але з хепі-ендом* (Український тиждень. – №17. – 10.05.2011) є ремінісценцією до однойменної п'єси В. Шекспіра. У наведеному реченні ці прецедентизми вжито для іронічного позначення закоханих, які стикнулися з чималою кількістю перепон на шляху до свого кохання.

Процес розуміння (сприйняття й інтерпретації) тексту пов'язаний з активізацією когнітивних структур, що знаходять своє вираження в мовленні, актуалізуючи прецедентні знання та уявлення – значущі для особистості в пізнавальному та емоційному відношенні та регулярно відтворювані в мовленні носіїв мови. Отже, для адекватної комунікації необхідне знайомство комунікантів з одними й тими ж

елементами когнітивної бази тієї національно-лінгвокультурної спільноти, мовою якої відбувається спілкування [4, с. 24 – 25].

На думку Р. С. Черновола-Ткаченка, прецедентний феномен є складником лінгвокультурної компетентності мовця, основною передумовою й учасником реалізації інтертекстуальності. Власне сама реалізація інтертекстуальності як текстотвірної категорії уможливується існуванням прецедентних феноменів як системних одиниць тезаурусу лінгвокультурної спільноти, що мають соціально зумовлену значущість для її членів, котрі актуалізують окремі аспекти прецедентності таких текстів у текстах-приймачах у процесі комунікації [9, с. 16].

Інтертекстуальність і відповідно прецедентність є певного роду механізмом імплікації смислу в тексті та маскування комунікативного наміру, а також засобом «впливу через інформування», тобто за зовні нейтральним текстом може приховуватися яскрава емоційна оцінка явища або події або прямий вплив на формування думки читача [6]. Напр., *Звичайно, не усі ланцюгові інтелігенти мали шанс стати вишнями і галанами – хтось через брак агресії, хтось – через атавістичну і ретельно приховану совість* (Українська правда. – 13.05.2011); *Варто лише ОСББ отримати ліцензію та погодитися з роллю «виробника теплової енергії», наступним кроком буде встановлення йому ціни на газ як для промислового споживача. А вона буде як мінімум учетверо вищою, ніж для населення. Як вам таке «покращення життя вже сьогодні»?* (Дзеркало тижня. – №38. – 21.10.2011). Саме ця риса текстів є визначальною в українській аналітичній пресі.

Прецедентні феномени становлять експлікований вияв інтертекстуальності в комунікації. Вони містять у собі всю сукупність фонових знань і уявлень людини, а також відображають національні стереотипи у сприйнятті людей і подій.

У публіцистиці прецедентні феномени найчастіше використовують для оцінки певних явищ та ситуацій або посилення впливу на читача, причому особливо яскраво це можна простежити в текстах проблемно-аналітичного характеру.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко С. Інтертекстуальність: її види і конкуруючі терміни (на матеріалі притчі Ричарда Баха «Чайка на ім'я Джонатан Лівінгстон») / С. Авраменко // Вісник Львівського університету. Серія «Іноземні мови». – 2010. – Вип. 17. – С. 11-16.

2. Барт Р. Избранные работы : Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 616 с.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: КомКнига, 2006. – 261 с.

4. Кушнерук С. Л. Сопоставительное исследование прецедентных имен в российской и американской рекламе : дисс. на соиск. науч. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / С. Л. Кушнерук. – Екатеринбург, 2006. – 213 с.

5. Мельник Ю. А. Прецедентні висловлення пісенного походження у сучасному російськомовному публіцистичному дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.02.02 «Російська мова» / Ю. А. Мельник. – Сімферополь, 2011. – 19 с.

6. Негрышев А. А. Прагматика интертекстуальности в новостном дискурсе СМИ (на материале информационных заметок) : [Электрон. ресурс] / А. А. Негрышев // Международный научно-практический (электронный) журнал «INTER-CULTUR@L-NET». – 2005. – Вып.4. – Режим доступа: [www.vfnglu.wladimir.ru](http://www.vfnglu.wladimir.ru).

7. Немирова Н. В. Прецедентность и интертекстуальность политического дискурса / Н. В. Немирова // Лингвистика: бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург. – 2003. – Т. 11. – С. 153-157.

8. Фатеева Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. – М.: Агар, 2000. – 280 с.

9. Чорновол-Ткаченко Р. С. Прецедентний текст як основа лінгвостилістичної реалізації категорії інтертекстуальності (на матеріалі казок Льюїса Керрола) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Р. С. Чорновол-Ткаченко. – Харків, 2007. – 19 с.

10. Швець Я. Застосування термінів *інтертекстуальність* та *інтертекст* у сучасній комунікативній лінгвістиці / Я. Швець // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2010. – № 675. – С. 195–197.

11. Holliday A. Intercultural Communication. An Advanced Resource Book / A. Holliday, M. Hyde, J. Kullman. – London: Taylor & Francis Group, 2004. – 233 p.

УДК 811.133.1:81:36

О. Р. Слободян,  
м. Івано-Франківськ

### СЕГМЕНТАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ЗМІСТОВОГО ВИДІЛЕННЯ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Спілкування є складним процесом взаємодії між людьми. Воно полягає в обміні інформацією, сприйнятті і розумінні співрозмовниками один одного. Особливу роль відіграє значущість інформації, тому що люди не просто спілкуються, але прагнуть виробити загальний зміст розмови. Ця інформація повинна бути зрозуміла.

Під час спілкування часто виникає потреба звернути увагу співрозмовника на той чи інший елемент інформації, що повідомляється. У цих цілях мовець застосовує різні способи і засоби, щоб підкреслити те, що найбільш важливо для нього, те, що він вважає найбільш цінним у даній мовній ситуації. Та важливість і значущість інформації, яка складає мету висловлювання, являє собою таке поняття як актуальність.

Одним із таких засобів змістового виділення у французькій мові є сегментація.

Метою даної роботи є дослідження засобів змістового виділення, а саме сегментації в сучасній французькій мові, аналіз її функціонування та взаємодії.

Протягом останнього часу багато уваги приділяється саме проблемі змістового виділення. Але ця тема все ще мало вивчена. Таким чином, немає ще достатньо чіткого і повного уявлення про способи змістового виділення, яке б об'єднувало всі можливі прийоми змістового виділення, їх функціонування і сполучуваність, а також особливості перекладу іншою мовою. Це визначає актуальність цієї теми і вимагає її глибокого дослідження.

Основне призначення сегментованих речень - це предикативне протиставлення теми і реми [3, с. 669]. У залежності від конкретного комунікативного завдання речення ділиться на дві частини. Одна частина, що представляє собою вихідний комунікативний пункт повідомлення (те, про що повідомляється) називається темою. Вихідний пункт повідомлення часто (але не завжди) буває відомий слухачам або може зумовлюватися контекстом чи ситуацією. Інша комунікативна частина повідомлення, що містить певну інформацію про першу частину і містить у собі основний комунікативний зміст речення (те, що повідомляється), називається ремою. Найчастіше, друга частина містить нове, невідоме читачеві чи слухачеві [Там само, с. 159].

В основі змістового виділення лежить актуальне членування речення. Його складові – тема і рема - не обмежені такими рамками, як синтаксичні члени речення. Оскільки в залежності від комунікативного завдання ремою або темою може виступати будь-який член речення, а саме: підмет, присудок, обставина та ін.

Тема та рема більш рухливі в реченні, так як в кожній конкретній мовній ситуації виділяється той елемент, який найбільш актуальний і, отже, несе найбільше комунікативне навантаження [4, с. 87].

Один з членів речення (підмет, додаток, обставина, присудок) виноситься в окремий сегмент, і тим самим протиставляється іншій частині речення (тобто дієслівній частині). Дієслівна частина являє собою синтаксично закінчене речення. Якщо дієслівну частину виділити з цілого, то і синтаксично, і інтонаційно вона буде незалежним реченням.

Між двома частинами сегментованого речення наявна пауза з характерним переломом інтонації. Інтонаційно незалежна дієслівна частина закінчує предикативну і об'єктну групи з фіксованим порядком слів, тобто речення з висхідно-спадаючим тоном. Інтонаційно залежний сегмент відзначений або висхідним тоном, що має місце при його препозиції до дієслівної частини, або низьким і «приглушеним», властивим сегменту в постпозиції до дієслівної частини. Отже, речення з постпозитивним сегментом має інтонацію одночленної фрази (загальний висхідно-спадаючий тон), а речення з препозитивним сегментом – інтонацію двочленної фрази, в якій сегмент протиставлений по тону (висхідний) дієслівної частини (спадаючий тон). Цей перелом у мелодиці сприймається як пауза [5, с. 33]: *Il n'allait pas bien*, *Adrien* [7, с. 68].

Сегментація дозволяє перетворювати будь-яку частину речення в тему, а іншу – в рему. Наприклад, речення *Le père ne pensait plus à ses petites filles* [Там само, с. 17]. Можна також перетворити на: *Le père, il ne pensait plus à ses petites filles*; або в *Ses petites filles, le père ne pensait plus à elles*. або в *Penser à ses petites filles, il ne le faisait plus*.

У цьому випадку тема стоїть попереду, а рема слідує за нею, але порядок може бути і зворотнім: *Il ne pensait plus à ses petites filles, le père*. *Le père, il ne pensait plus à elles, à ses petites filles*.

Виділений член речення представлений у формі займенника, особового чи адвербіального або вказівного – *le, la, les, y, en, moi, lui, elle, eux*, за і т. п. Отже, цей елемент позначений у реченні двічі, що вже є прийомом посилення.

Сегмент може передувати дієслівній частині, слідувати за нею, вклинюватися в середину: *Ma femme, je l'ai vue près de la rue Convention*. *Je l'ai vue près de la rue Convention, ma femme*. *Je l'ai vue, ma femme, près de la rue Convention* [Там само, с. 80].

Необхідно розрізняти два типи конструкцій: антиципації і репризу [3, с. 669]. Антиципація є в тому випадку, коли слово-замісник випереджає той чи інший член речення, до якого воно відноситься. Наприклад: *Je commençais à me sentir un peu mal, moi...* [8, с. 9].

Реприза представляє зворотний процес. Слово-замісник, необхідне для розуміння іншого слова, слідує за останнім. Наприклад: *Ce côté dame patronnesse, coureuse de soldes et fiches cuisine, elle n'a pas eu besoin de vous pour se la fabriquer la panoplie* [7, с. 89].

При антиципації структура речення має вид комунікативної інверсії, оскільки рема передує темі. Це є емпатичне виділення. У репризі зберігається прямий порядок слів, а отже, тут доречно говорити про логічне виділення.

Поряд з простою сегментацією, винесенням одного з членів речення в препозицію або постпозиції до групи присудка, в розмовній мові поширена і подвійна сегментація - винесення одночасно двох членів речення в сегмент, характерніше, правда, для експресивно-насиченої мови, ніж для нейтрального за своєю забарвленістю висловлювання: *Moi, je l'a vu, ton portable* [Там само, с. 90].

Подвійна сегментація може бути представлена двома препозитивними сегментами, двома постпозитивними сегментами і комбінацією препозитивного і постпозитивного сегментів. Остання побудова найбільш поширена: *Moi, j'y crois pas, à ce film* [Там само].

Сегментоване речення може включати складні форми. Тема може складатися з

декількох частин: *Moi, accepter cette proposition, vous n'y pensez pas!* [Там само, с. 88].

Будова синтагм носить ще більш дистактичний характер, якщо антиципація підкріплюється роз'єднанням. Особливий випадок роз'єднання, що викликається антиципацією, являє собою допоміжна антиципація. Так, наприклад, логічний порядок слів дотриманий у вислові: *Nous avions retenu la leçon* [Там само, с. 11], повністю порушується в результаті антиципації в: *La leçon! Nous avions retenu!* Але антиципація може бути і тільки частковою: *Nous – la leçon- avions retenu* [Там само, с. 57].

Цей прийом називається введенням (*incision*); ввідний вираз вклинюється у висловлювання [1, с. 188].

Майже всі члени речення, крім визначення і обставин-прислівників, не мають відповідних їм слів-замінників, наприклад обставин способу дії і часу – визначників в широкому сенсі слова, можуть бути виділені засобами сегментації, але далеко не всі в рівній мірі [5, с. 35]. *Elle ne pouvait pas le garder pour lui, cet amour* [7, с. 75].

Отже, провівши дослідження мовного матеріалу, можна зробити висновки, що основне призначення сегментованих речень - це предикативне протиставлення теми і реми. У розмовній мові речення може стати сегментованим в результаті простого застосування інтонацій, властивих сегментації. Необхідно розрізняти два типи конструкцій: антиципацію і репризу. Майже всі члени речення можуть бути виділені засобами сегментації, але не в однаковій мірі.

Можна визначити, що домінуючим способом вираження французьких засобів змістового виділення в українській мові є порядок слів з нейтральним розташуванням теми і реми.

Вивчення засобів змістового виділення представляє велике зацікавлення у галузі граматики і стилістики французької мови; для правильного розуміння усної та письмової мови, для точного вираження своїх думок на рідній та іноземній мовах, для правильної передачі комунікативної мети повідомлення, для побудови ефективного аналізу тексту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка : (пер.с фр.) / Ш. Балли.- М. : Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.
2. Бирман В. М. Лексико-сиктаксические средства смыслового выделения в современном французском языке : автореф. на соиск. науч. степ. канд. филолог. наук / В. М. Бирман. – М. : Высш. шк., 1982.– 21 с.
3. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М. : Добросвет, 2004. – 862 с.
4. Реферовская Е. А. Теоретическая грамматика французского языка : учеб. по курсу теорем. грамматики фр. яз. для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. Ч.2 : Синтаксис простого и сложного предложений / Е. А. Реферовская, А. К. Васильева. - 2-е изд.- М.: Просвещение, 1983. – 334 с. – (На франц. языке).
5. Шігаревская Н. А. Очерки по синтаксису современной французской разговорной речи / Н. А. Шігаревская. - Л. : Изд-во Ленинград. уни-та, 1970. – 216 с.
6. Штейнберг Н. М. Грамматика французского языка : учеб. для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. Ч. II : Синтаксис простого и сложного предложения / Н. М. Штейнберг; под. ред. Е. А. Реферовской. – Изд. 3-е. – Л.: Просвещение, 1972. – 216 с. – (На франц. языке).
7. Gavalda A. Je l'aimais, dilettante, 2002. – 158 p.
8. Gavalda A. Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part , dilettante , 1999. – 157 p.

**ГРАММАТИКА ТЕКСТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОТНОШЕНИЯ АВТОРА  
К ЯЗЫКУ СВОИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

**(на материале литературной традиции шотландского Лоуленда)**

В процессе своего развития исконный язык равнинной Шотландии (Лоуленда), известный как «скотс», обладавший до объединения Англии и Шотландии в 1603 г. всеми возможными общественными функциями, трансформировался в так называемый региональный язык без официального статуса. Более того, в Лоуленде сформировалась языковая непрерывность, характеризующаяся наличием смешанных диалектов и позволяющая говорить о втягивании скотс в систему английского языка. Несмотря на это, на протяжении всей своей истории скотс продолжал оставаться важным символом самоидентификации для жителей этого региона страны. В XVIII веке, после почти столетнего упадка исконного языка, наблюдается возрождение интереса к нему среди шотландских интеллектуалов – прежде всего литераторов.

Шотландские авторы, писавшие на скотс после объединения двух королевств, не в равной мере использовали особенности, характерные для шотландской лексики, орфографии и грамматики. Некоторые из них намеренно увеличивали количество таких черт в языке своих произведений, стремясь максимально дистанцироваться от литературного английского языка и подчеркивая тем самым свою национальную идентичность. В языке других авторов таких черт значительно меньше и используются они гораздо менее последовательно. Отправным пунктом нашего исследования является предположение о том, что степень насыщенности текста чертами, присущими скотс, должна прямо или косвенно коррелировать с определенными социокультурными условиями, возникавшими в обществе в разные исторические периоды.

Наша цель – проследить на материале наиболее значимых текстов, как в разные периоды язык шотландской литературы менялся в аспекте его насыщенности характерными чертами, «шотландизмами». Был проведен анализ грамматической системы письменного скотс, которую многие ученые считают лишенной таких характерных дифференциальных черт, которые отличали бы ее от грамматики литературного английского языка [см. 1; 2]. Тем не менее, по нашему мнению, грамматическая система скотс, все же, обладает существенными особенностями, отличающими ее от английской системы, что подтверждается данными, полученными в ходе исследования.

В шотландской традиции, лишенной единого литературного стандарта, существуют два основных подхода к использованию скотс. Так, 1) одни авторы в своем творчестве отдают предпочтение каким-либо территориальным диалектам, 2) другие предпочитают искусственно созданный наддиалект, в котором лексика и идиоматика заимствованы из различных диалектов, из более ранних памятников литературы, а также могут быть созданы в ходе индивидуального языкового строительства [6, с. 23]. В связи с этой особенностью, в рамках данного исследования мы также задаемся целью определить, язык каких произведений – написанных на диалектах или на некоем искусственно созданном наддиалектном варианте – оказывается более насыщенным грамматическими шотландизмами.

В качестве материала исследования нами были взяты наиболее симптоматичные поэтические тексты, написанные на скотс с XVIII по XX вв. Среди авторов этих текстов такие имена, как А. Рамзи, Р. Фергюссон и Р. Бернс – XVIII в.; В. Скотт, Дж. Хогг, Дж. Дэвидсон и У. Том – XIX в.; Ч. Марри; Х. Макдермид, С.Г. Смит, Дж. К. Аннанд, Ш. Блэкхолл и Д. Первис – XX в. В ходе исследования мы стремились установить не

только среднюю частотность употребления грамматических шотландизмов, но и индивидуальные авторские особенности, включая степень насыщенности языка того или иного автора такими шотландизмами. Анализируя результаты сплошной выборки, мы стремились соотнести индивидуальные особенности языка автора с социокультурным контекстом, в котором развивалась его творческая деятельность, с целью составить представление об авторской позиции в отношении скотс.

Как известно, основные особенности, отличающие скотс от близкородственного английского языка (мы рассматриваем здесь только литературный английский), отмечаются в лексике и фонетике, что применительно к письменным текстам реализуется в орфографии. Грамматика письменных текстов на скотс, также может служить индикатором структурной автономности индивидуального языка того или иного автора. Уровень структурной самостоятельности («Abstand» [см. 5]) может быть намного выше в языке тех авторов, которые последовательно используют не только лексические или орфографические шотландизмы, но и грамматические, которые принадлежат к глубинному уровню языка.

В нашем исследовании термин «грамматический шотландизм» трактуется шире, чем у М. Доссены [ср. 3, с. 18], а именно как любая черта грамматической системы, которая подчеркивает автономность скотс по отношению к английскому языку. Мы рассматриваем такие наиболее показательные грамматические шотландизмы, как а) особенности координации подлежащего и сказуемого в изъявительном наклонении настоящего времени [4, с. 112]; б) отрицание, образованное по модели «вспомогательный/модальный/смысловый глагол + клитика -na»; а также отрицание, образующееся по модели «сокращенная форма глагола ('ll; 's) + отрицательное местоимение po»; в) грамматические шотландизмы, представленные модальными глаголами, а именно, двойные модальные глаголы 'will can', 'might could' и 'might should' [см. 2, с. 107]; а также г) причастие I на -and/an, которое скотс унаследовал из нортумбрийского диалекта древнеанглийского языка.

В ходе исследования корпуса поэтических текстов методом сплошной выборки были выявлены описанные выше грамматические шотландизмы и определена их частотность. На основе анализа языковых фактов были прослежены некоторые общие тенденции в использовании скотс в литературном процессе.

В целом, можно сказать, что грамматика языка поэзии, созданной на скотс за последние 300 лет, чрезвычайно неоднородна в аспекте насыщенности шотландизмами, в зависимости от социально-культурного контекста, в котором развивается индивидуальная авторская работа или формируются целые литературные движения или школы. Благодаря тому факту, что грамматика – это глубинный уровень по сравнению с лексикой, последовательное использование грамматических черт автором позволяет нам получить более полное представление о его вкладе в языковое строительство, а также позволяет косвенно охарактеризовать более полно место автора в литературной традиции и социокультурном контексте эпохи.

Что касается частотности грамматических шотландизмов в поэтических текстах, относящихся к различным историческим периодам, то данные нашего исследования свидетельствуют о весьма последовательном их использовании в языке авторов XVIII в., что можно трактовать как своего рода культурную реакцию на почти вековое засилье английского языка в сфере литературы, письменности и книгопечатания, последовавшее за объединением двух королевств в начале XVII в. Все используемые нами источники этого периода представляют собой поэтические тексты, в основном укладывающиеся в каноны сентиментализма.

Материал, относящийся к XIX в., и качественно и количественно отличается от предыдущей эпохи. Использование скотс в этот период можно охарактеризовать скорее



как ностальгическую стилизацию, а не функционирование полноценного языка литературы. При этом в поэзии наблюдается некоторый спад в использовании грамматических шотландизмов – на первый план выходят лексика и орфография, наиболее выразительно характеризующие народную речь.

Авторами XX в. берутся на вооружение, переосмысливаются и развиваются все достижения их предшественников. Рост национального самосознания приводит к переосмыслению роли скотс в культуре шотландского народа. В результате широко распространяются индивидуальное языковое строительство и экспериментирование с исконным языком. Использование скотс разными авторами крайне неоднородно в силу отсутствия единого стандарта, попытки выработать который, в целом оказались малоуспешными. Основой для языкового творчества служат как территориальные и социальные диалекты, так и наддиалектные варианты. В сфере использования современными авторами грамматических шотландизмов мы также отмечаем крайнюю пестроту и неоднородность подходов. Современный литературный процесс на скотс – это своего рода лаборатория, в которой, возможно, формируется тот вариант исконного языка равнинной Шотландии, который при благоприятных общественно-политических условиях мог бы стать основой для будущей нормы.

Кроме того, полученные данные свидетельствуют о том, что стратегия использования наддиалектного варианта скотс, известного как лалланс, в плане обособления шотландской грамматической системы от системы английской оказывается несколько более продуктивной, чем использование в качестве языка литературы одного из территориальных диалектов. Именно в текстах авторов, писавших и пишущих на лалланс, представлено наибольшее количество разнообразных грамматических шотландизмов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бродович О.И. Диалектная вариативность английского языка: аспекты теории. – Л., 1988. – 173 с.
2. Aitken A.J. Scottish accents and dialects // Language in the British Isles. – Cambridge – London – New-York, etc., 1984. – P. 94-114.
3. Dossena M. Scotticisms in Grammar and Vocabulary. – Edinburgh, 2005. – 178 p.
4. Grant W., Dixon J. Manual of Modern Scots. – Cambridge university press, 1921. – 500 p.
5. Kloss H. “Abstand” Languages and “Ausbau” Languages // Anthropological Linguistics. – 1967. – IX, vii. – P. 29-41.
6. McClure J. D. The Concept of Standard Scots// Scots and its Literature. – Amsterdam – Philadelphia, 1995. – P. 20-36.

УДК 81

*С. А. Тихомиров,  
г. Москва, Российская Федерация*

#### НАРРАТИВНАЯ ПАРАДИГМА В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Можно утверждать, что в настоящее время наблюдается устойчивый интерес исследователей к языку в целом и к языку политики – в частности. Это связано, прежде всего, с актуальностью сообщений политической коммуникации, с аксиологическим характером политической коммуникативной практики, демонстрирующей тесную связь между языком и характером социальных отношений. Политическая коммуникация представляет собой ту сферу использования языка, в которой говорящий, осуществляя коммуникативные сообщения, тем самым совершает некоторые действия, способные изменить «объективную» и «субъективную» реальности.

Несмотря на очевидную значимость проблемы характерных черт и свойств языка

политики, его влияния на психологию личности и масс, исследований, посвященных изучению стилистических и ментальных феноменов в сообщениях политической коммуникации, явно недостаточно.

Понятие нарративной парадигмы в политической коммуникации (англ. и фр. *narrative* – рассказ, повествование) тесно связано с понятием философии постмодерна, фиксирующей процессуальность самоосуществления как **способ бытия текста**. Термин *narrative* привнесён в лингвистику из историографии, в которой он функционирует в рамках концепции «нарративной истории», определяющей смысл исторического события не как детерминированный объективной закономерностью исторического процесса, но как некую «самость», возникающую в контексте повествования о событии и имманентно связанный с его интерпретацией (например, работа Гойнби «Человечество и колыбель-земля. Нарративная история мира»).

Идея «расширения смысла» посредством, в том числе – *гиперболизации* атрибутов события, в качестве основополагающей ложится в фундамент постмодернистской концепции **значения**: «как событие в нарративной истории не возводится историком в поисках его смысла к некоей общей, изначальной, имманентно проявляющейся в событии закономерности, так и текст в постмодернизме не рассматривается с точки зрения презентации в нем исходного объективного наличного смысла (разрушение «онто-тео-телео-фалло-фоно-лого-центризма» текста у Дерриды; снятие «запрета на ассоциативность», вызванного «логоцентризмом индоевропейского предложения» у Кристевой). Вследствие этого текст не предполагает и своего понимания в герменевтическом смысле этого слова: текст, понятый как «эхокамера» (Барт), лишь возвращает субъекту привнесённый им смысл, – нарратив конституируется лишь в процессуальности наррации как «оказывания» (Гадамер). Нарративная процедура «творит реальность», одновременно утверждая ее относительность и свою «независимость» от сотворенного смысла».

Вместе с тем, как отмечает М. Н. Кожина, в современной лингвистике существуют «три основных, наиболее распространенных понимания сущности текста: текст как явление реального функционирования языка, текст как единица речи; текст как единица общения» [3, с. 23]. Для настоящей статьи значимо **понимание текста как единицы речи**, которую И.Р. Гальперин характеризует следующим образом: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанного в соответствии с этим типом документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 18].

В когнитивно-дискурсивной парадигме текст политической коммуникации рассматривается нами как единица дискурса. При таком понимании целенаправленность и прагматическая установка текста выходят на передний план.

При исследовании текста важную роль играет анализ нарративной парадигмы. Существует множество определений нарратива (см.: Й. Брокмейер, Р. Барт, Дж. Валетский, Т. ван Дейк, Ж. Жаннет, У. Лабов, Ш. Линде, Дж. Принс, Л. Полани, Р. Харре, С. Чэтмен и др.). Как отмечают Й. Брокмейер и Р. Харре: «то, что уже получило в психологии и других гуманитарных науках название дискурсивного и нарративного поворота, должно рассматриваться как часть более значительных тектонических сдвигов в культурологической архитектуре знания, сопровождающих кризис модернистской эпистемы» [1, с. 29]. Для нашего исследования важнейший признак нарратива – это возможность существования в нем множества адресантов и адресатов политической коммуникации, каждый из которых (в зависимости от

прагматических установок и целей) может задействовать тексты различных стилей и жанров и различные стилистические приёмы в процессе многоуровневой и многовекторной коммуникации. Политический нарратив при этом фундируется *политическим событием*, которое он (политический нарратив) задействует и интерпретирует.

При этом, для политического текста (в отличие от художественного), как правило нехарактерна многовекторность коммуникации, существование нескольких адресантов и множества «единовременных» адресатов, сложное соотношение образа адресанта и образа «повествователя» и соответственно выражение в пределах текста верифицируемых значений.

**Политический нарратив** – это совокупность разножанровых сообщений, в основе которых как правило находится текст, тематически сконцентрированных вокруг определенного политического события (темы сообщения). Политический нарратив всегда существует в конкретных политических условиях и завершается (меняется) вместе с их исчезновением или трансформацией.

Для политического нарратива характерны следующие признаки:

1. единство темы, цели и задач в структуре коммуникации;
2. продуктивность метакоммуницирования и большой общественный резонанс (возникают «вторичные» и «вторично «вторичные»» политические тексты);
3. темпоральная локализованность;
4. пространственная локализованность;
5. полиадресантность;
6. полиповествовательность;
7. превалирование эмоциональных оценок над рациональными;
8. манипулятивный (как привило) характер;
9. максимальная «заинтересованность» и вовлеченность адресата в коммуникацию;
10. общность образов и действующих лиц сообщения.

Дж. Принс отмечает, что нарратология «фокусирует внимание на возможных отношениях между сюжетом и нарративным текстом... Специально она исследует проблемы времени, модальности и позицию (голос)» [5, с. 65].

При специальном изучении концептуальных конгломератов гиперболической экспансии в политическом нарративе «Власть в России» было обнаружено, что коммуникативные сценарии чаще всего гиперболически концептуализируются как квазиспортивное состязание, словесный поединок, цепь «авантюрных событий», игра (см. фон Нейман), война и театральная сцена.

Наиболее распространенным средством создания синкретичного стилистического приёма с гиперболой в его структуре является обогащение приема такими психо-языковыми средствами как аналогия, индукция и использование фактов (среди логических) и ссылки на авторитет, апелляция к ценностям, оценочные аргументы и другие стилистические приемы: повторы (рефрены), пропуски, перечисления, антитеза, восклицание, вопрос, инверсия. Например: *При этом система управления в сегодняшней России работает преимущественно в ручном режиме (только воруют на автомате) и замкнута на первое лицо, что весьма затрудняет заблаговременное представление грядущего первого лица. Формула “Le roi est mort, vive le roi!” (“Король умер, да здравствует король!”), применяемая при регулярном престолонаследии, тут породит немалую невнятицу насчет того, кто политически умер, а кто “да здравствует!”. Оять же одно дело – ручное управление, иное дело – управление двуручное, недостаточно способствующее внятной работе машины (Соколов М. Девичий переполох // Известия. 19.06.07). Сравним: Демократия – это обман народа*

ради блага народа с помощью народа (О. Уайльд); *Мы умнее тех, кого мы выбираем* (Михаил Жванецкий); *Неверно, будто политика есть искусство возможного. Политика – это выбор между гибельным и неприятным* (Джон Кеннет Гэлбрейт), ср.: *Политика есть искусство возможного* (Отто фон Бисмарк); *В политике приходится предавать свою страну или своих избирателей. Я предпочитаю второе* (Шарль де Голль); *Мы теперь все социалисты* (Харкурт Уильям (1827 – 1904) – английский политический деятель, юрист и публицист конца XIX века. Принимал участие в налоговой реформе); *Вы и представить себе не можете, какой это тяжкий труд – быть Богом* (Император Японии Хирохито); *Для политика чтить религию выгодно, а следовать ее учению гибельно* (Бенджамин Уичкот (1609 – 1683), британский философ).

Таким образом, тексты с гиперболой в структуре отражают рациональную и эмоциональную составляющие политической коммуникации. Манипулятивное воздействие как способ убеждения присуще как текстам с гиперболой в структуре, так и без неё. Аргументация при этом может быть сложной, простой, а также может иметь множественную структуру. Типы аргументов и способы аргументирования, используемые коммуникаторами, варьируются очень значительно.

При рассмотрении российской политической коммуникации преобладают гиперболы из понятийных сфер «Театр», «Война», «Патология», «Состязание», «Зоомир/фауна» и «Криминальная сфера». Рассмотрим особенности использования названных гиперболических моделей в политических текстах.

Приведем несколько примеров:

1. Конгломерат «квазиспортивное состязание»: *А кто возглавлял список фаворитов предвыборной гонки в апреле 1999?* (Г. Явлинский); *Как человек я не люблю Президента. Однако как футболист я играю с ним в одной команде* (В. Новодворская); *Когда появилась книга, наши оппоненты взбесились. Все это говорит о том, что мы попали в «десятку»* (С. Шойгу).

2. Конгломерат «игра»: *Карта коммунистов бита! Надо все менять* (В. Жириновский); *Кремлежулики, поняли, что платные комментаторы и армии ботов никак не помогут им в их «идеологической борьбе в интернете»...*[6] или *А в Казахстане, чей опыт регулирования интернета явно служит ориентиром для Партии Жуликов и Воров заблокированы и LiveJournal и Worldpress и куча других ресурсов* (там же).

3. Конгломерат «Война»: *Тяжелая артиллерия лужковского "Отечества" может сработать только во втором туре* (Ю. Брусницын); *Кампанию лидеру «Яблока» пришлось вести под массированным огнем государственных СМИ* (А. Дубинин).

4. Конгломерат «Театр»: *Предвыборный спектакль – в полном разгаре; Некоторые из кандидатов пытаются сделать вид, что у них шансы на победу велики – но это все предвыборные фокусы* (Ф. Крашениников).

5. Конгломерат «Патология»: *По мере приближения выборов страсть политиков к торговле своими голосами становится настолько маньячной, что эту ситуацию нельзя рассматривать, ее можно только осматривать, как в поликлинике* (Е. Енин).

6. Конгломерат «Зоомир/фауна»: *Коней на переправе не меняют; Медведи заламают коммунистов* (Б. Грызлов); *Появилась война, появился зверь «Медведь», который съел все «Отечество»* (Ю. Левада) (синкретичный конгломерат «Война»-«Зоомир/фауна»).

7. Конгломерат «Криминальная сфера»: *А. Батулин – член мафиозной семьи Лужкова, его шестерка* (С. Доренко); *Суть проблемы изъяснила принадлежащая Гусинскому радиостанция: «Мы имеем дело с актом государственного бандитизма, нами правят паханы – пальцы веером, сопли пузырем»* (М. Соколов). Ср. с примерами

из интернет-коммуникации: «ПЖуВ – партия жуликов и воров» [6]; банальные питерские шулера-схематозники [7]. Ср. также: тег «ДурДума» и введение в дискурс моделей «двойного послания» психиатра Г. Бейтсона посредством использования т.н. «аватарки».

Рассмотренный материал позволяет выделить основные характеристики, по которым ту или иную гиперболическую модель можно определить как доминантную, играющую особую роль в организации соответствующего текста в политической коммуникации:

- использование в наиболее сильных позициях текста (заголовок, первая и последняя фразы текста в целом и – в меньшей степени – его структурно-композиционных частей, формулирование тезиса, текстовые выделения и др.);
- задействование не только «узувальных», традиционных, но и ярких, индивидуально-авторских приёмов, привлекающих внимание адресатов коммуникации;
- частотность использования;
- развернутость, то есть представленность в тексте различных тегов, фреймов и слотов;
- рассредоточенность, то есть использование соответствующих гипербол в различных частях текста;
- детализация фреймов, их наполненность разнообразными гиперболами между которыми обнаруживаются разнообразные системные отношения (синонимические, антонимические, гиперо-гипонимические).

Понятие «стилистический приём» при этом позволяет ввести в сферу исследования все аспекты языкового акта – уровни и элементы языка, контекст и ситуацию общения, цель, адресанта, адресата, тему и принятые способы ее трансляции и обсуждения, т.е. анализировать политическую коммуникацию в единстве лингвистических и экстралингвистических факторов [4, с. 305]. Анализ нарративной парадигмы в сообщениях политической коммуникации позволяет раскрыть специфику политического дискурса, понять как действует система коммуникации такого рода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. – С. 29.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. – С. 18.
3. Кожина М.Н. Об отношении стилистики к лингвистике текста // Функциональный стиль научной прозы: Проблемы лингвистики и методики преподавания. М., 1980. – С. 23.
4. Тихомиров С.А. Гипербола и феномен преувеличения: Лингвистика и политическая коммуникация (градуальный аспект) – Германия, Гамбург, LAP Lambert Academic Publishing, 2012. - с. 305.
5. Prince G.A Dictionary of Narratology. London, 1988. - p. 65.
6. <http://navalny.livejournal.com>.
7. <http://ferdoussi.livejournal.com>.

УДК 811.161.2'373

О. В. Ткаченко,  
м. Харків

#### ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЩО ОБ'ЄКТИВУЮТЬ КОНЦЕПТ «ВИХОВАННЯ»: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Із 80-х років ХХ століття набуває обертів дослідження мовної системи в аспекті звернення до психологічних і ментальних її витоків – когніції. Це складне поняття

включає в себе «... пізнавальний процес чи сукупність психічних (ментальних, мисленневих) процесів – сприйняття світу, звичайного спостереження за оточенням, категоризації, мислення, мови і под., що слугує обробці та переробці інформації, яку людина отримує ззовні із різних чуттєво-перцептуальних каналів, чи вже інтеріоризовану та реінтерпретовану людиною» [3, с. 81].

«Когнітивна лінгвістика досліджує ментальні процеси, що відбуваються при сприйнятті, осмисленні та, відповідно, пізнанні дійсності свідомістю, а також види і форми їх ментальних репрезентацій» [5, с. 6]. Зважаючи на довгий процес творення мови, можна вважати, що вона вбирала в себе світогляд народу, його досвід, тож, «через вивчення семантики мовних знаків можна проникнути в концептосферу людей, можна з'ясувати, що було важливим для того чи іншого народу в різні періоди його історії, а що залишилося поза його увагою, у той же час, коли для іншого народу це виявилось суттєвим» [Там само, с. 10].

У межах когнітивного підходу до вивчення мови (М.М. Болдирев, В.З. Дем'янков, С.А. Жаботинська, О.С. Кубрякова), досліджуваною одиницею виступає концепт – «термін, що служить поясненню одиниць ментальних і психічних ресурсів нашої свідомості й тієї інформаційної структури, що відображає знання й досвід людини» [2, с. 36].

Засоби психоментальної репрезентації знань за допомогою мови були намічені ще такими теоретиками мови, як В. Гумбольдт, у своїх дослідженнях він розглядав теорію про народний дух, О.О. Потебня говорив про зв'язок мови із психічними процесами (апперцепція, асоціації). Однак найбільш широко проблема взаємозв'язку психічних та ментальних процесів у мові почала розроблятися в останні десятиліття ХХ століття в роботах, що стосуються питань когнітивної лінгвістики (М.М. Болдирев, А. Вежбицька, В.І. Герасимов, О.С. Кубрякова, О.І. Морозова, З.Д. Попова, О.О. Селіванова, І.А. Стернін та ін.). Серед цих робіт поважне місце займають дослідження, в яких у когнітивному аспекті розглядаються фразеологічні одиниці, які виступають «“зберігачем” наших знань про світ, і трактується як носії інформації про особливі структури знання.. <...> змістовий простір фразеологічної одиниці – значення і внутрішня форма – утворюють єдину когнітивну структуру. Основою цієї структури є когнітивний рівень значення й когнітивний рівень внутрішньої форми» [4, с. 48].

Досліджуючи певні реалії крізь призму фразеологічних одиниць, можна найбільш точно визначити їх місце та роль у свідомості народу. Когнітивний аналіз фразеологічних одиниць було здійснено в роботах А.С. Белоусової (концепт «public relations» у фразеології англійської мови), Ж.В. Краснобаєвої-Чорної (концепт «життя»), Н.Г. Лисецької (інновації у фразеологізмах), А.В. Марковської (фразеологізми у пресі), С.В. Олійника (оцінна фразеологія), Т.В. Рудюк (концепти «чоловік» і «жінка»).

У своїй розвідці ми досліджуємо вербалізацію концепту «виховання» у фразеологічній системі української мови.

Концепт «виховання» репрезентує уявлення народу про систему заходів, спрямованих на розвиток та навчання дитини. Для більш точного розуміння цього поняття звернемося до тлумачного словника української мови: «1. Дія за значенням виховувати. 2. Сукупність знань, культурних навичок, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання» [6]. Поняття „виховання” є фундаментальною категорією таких наук, як педагогіка, етнопедогогіка, філософія, соціологія, психологія та ін.

Процес виховання в педагогіці є одним із опорних, але, незважаючи на довгу історію вивчення цього питання, воно не втрачає своєї актуальності. Дослідженням різних аспектів виховного процесу займалися М.М. Бикова, Л.О. Глазунова,

В.М. Кирилюк, Л.А. Кулішенко, Т.М. Мішеніна, Ф.М. Медвідь, О.А. Мкртчян, Г.Г. Хлипавка.

Аналізуючи педагогічну літературу, робимо висновок, що виховання – це систематичний і цілеспрямований вплив на духовний і фізичний розвиток особистості з метою передачі соціального і культурного досвіду від покоління до покоління, вироблення певних умінь і навичок. У процесі взаємодії вихователя й вихованця проводиться система заходів, спрямованих на соціалізацію особистості в умовах певної виховної системи. Виховання спрямоване на ряд змістових аспектів розвитку особистості: розумове, моральне, сімейне, громадянське, трудове та християнське виховання.

Опрацювавши фразеологічний матеріал, можемо стверджувати, що в українській мові концепт «виховання» представлений розгалуженою системою уявлень, що виступають компонентами загального поняття.

Розглядаючи виховання в педагогічній літературі, науковці звертаються до джерел етнопедагогіки, що є джерелом досвіду нації в процесі передачі знань, умінь і навичок.

Щоб дослідити структуру концепту «виховання» у фразеології української мови, звернемося до запропонованих педагогічною літературою аспектів: розумового, морального, громадянського, сімейного, християнського і трудового виховання, які висвітлюють ментальні засади українського народу.

1. Розумове (інтелектуальне) виховання. Цей аспект уключає в себе систему заходів для визначення інтелектуальних здібностей дитини та всебічного їх розвитку, формування наукового світогляду дитини. «В педагогії щодо інтелектуального виховання є дві течії. Одна з них на перше місце ставить фахову підготовку, себто озброєння молоді знаннями й навичками, потрібними в практичній діяльності. Друга на перше місце ставить загальну освіту і вироблення світогляду» [1, с. 184]. У цьому аспекті виховання ми розглянемо лише другу течію, фахова підготовка в нашому дослідженні виступає складовою частиною трудового виховання, оскільки розумове виховання в нашій класифікації обмежується набуттям теоретичних знань про навколишнє середовище:

*вітер у голові – «У них [козаків] у декого іще вітер гуляє в голові та синці іще не походили від недавнього» (Марія Матіос).*

2. Моральне виховання – оволодіння дітьми нормами й правилами моральної поведінки, формування почуттів і переконань, умінь і навичок. У межах цього аспекту, дитина знайомиться з поняттями добра і зла, чуйності, поняття етичності на основі моральних ідеалів. Як зазначає Г.І. Ващенко, про моральні якості в ідеалі виховання: «... коли йде справа про виховання пристойності й чемності, то під ними треба розуміти ту чемність, про яку писали письменники княжого періоду. В основі її має лежати християнське ставлення до людини: щира пошана до неї як до образа й подоби Божої» [1, с. 188]:

*кидати слова на вітер – «– Та знаючи, що ти слів на вітер не кидаєш, маю лише одне заспокоєння – план буде виконано» (М. Стельмах).*

3. Сімейне виховання – провідне джерело соціалізації. У процесі сімейного виховання дитина одержує від батьків базові знання про стосунки між людьми. Оскільки в родині дитина отримує знання про мораль, національну свідомість, трудові навички та ін., то в межах сімейного виховання звертаємо увагу на знання про родинні зв'язки, стосунки чоловіка й жінки, поняття сімейних цінностей, поваги до старших, народні традиції:

*домашнє (родинне, сімейне) вогнище – «Ставши під сухими дубами, обернулась на своє родинне вогнище, яке пригасло ось такої прикрашено в цвіт і щебет вродливої*

весни...» (Є. Гуцало).

4. Громадянське виховання. Цей аспект виховання впливає на розвиток свідомого громадянина, виробляє поважне ставлення до оточуючих, формує знання про патріотизм, поняття громадянського боргу, активну життєву позицію:

*класти життя – «Та церква і релігія, що мирить нашу взаємну злобу, навчить нас з любов'ю класти життя своє «за друзів своя»...» (Є. Сверстюк).*

5. Трудове виховання виробляє в дитині навички фізичної діяльності, уміння виконувати певні види робіт, виробляє працелюбність та дає знання про професійну діяльність. Об'єднує в собі як фізичну, так і розумову роботу. Учить бути толерантним до будь-якої праці. Дає знання про зв'язок якості роботи з її оплатою:

*крутитися як білка в колесі – «– Крутишся – як білка в колесі. Бібліотека платить мало, та й навару там – хіба що порох на книжках» (Є. Гуцало).*

6. Християнське виховання. Оскільки цей аспект виховання частково включає в себе всі попередні, то обмежимо його системою заходів, спрямованою на формування в дитині релігійного світогляду, вивчення Біблії, молитов, залучення до релігійних традицій.

*не скаржитися на Бога – «Старий Трохим не скаржився на Бога, Хоч як жилось сутужно та убого...» (І. Христенко).*

Когнітивний аспект дослідження фразеологічних одиниць допомагає більш широко розкрити їх національну специфіку, розглянути культурно-семантичні особливості, ширше розглянути змістову площину. Ми звернули увагу на структуру концепту «виховання» залежно від етнічного розуміння педагогічних категорій та прослідкували їх об'єктивацію фразеологічними засобами української мови.

При використанні когнітивного методу дослідження фразеологічних одиниць розкривається психоментальна сутність етносу, простежуються притаманні конкретному народу риси. Проблемними залишаються питання про одиниці, зміст яких розкриває декілька аспектів концепту «виховання». Для аналізу таких одиниць необхідно враховувати ці особливості та конкретизувати критерії відбору кожного з визначених елементів концептуальної структури.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
2. Космеда Т.А. Лінгвоконцептологія: мікроконцептосфера СВЯТКИ в українському мовному просторі : монографія / Т.А. Космеда, Н.В. Плотнікова. – Львів : ПАІС, 2010. – 408 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов /под. общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
4. Полюжин М.М., Венжинович Н.Ф. Когнітивна інтерпретація національно-специфічного змісту фразеологічних одиниць / М.М. Полюжин, Н.Ф. Венжинович // Наук. вісн. Волинськ. нац. ун-ту ім. Лесі Українки – 2010. – Вип.8. – С. 47-52.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, Стернин И.А. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.
6. Словник української мови. Академічний тлумачний словник 1970-1980. – [Режим доступу] : <http://sum.in.ua/>.

УДК [811.161.2'373.421+811.161.2'373.43]:007

О. В. Ясінська,  
м. Луцьк

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СИНОНІМІЇ У СФЕРІ КІБЕРНЕОЛОГІВ

Актуальність дослідження полягає у тому, що явище синонімії в сфері кібернеологізмів є не достатньо вивченим в сучасній лінгвістиці.



**Мета роботи** – виявити специфіку застосування синонімії в сфері кібернеологізмів.

Під синонімією розуміється тип семантичних відношень мовних одиниць, що полягає в повному або частковому співпадінні їх значень. В якості одиниці змістового співставлення лексичних синонімів виступає елементарне значення слова [3]. Сутністю синонімів є слова здатні замінювати один одного в певних контекстах без втрати змісту для предметно-логічного висловлювання” [6]. Синоніми відносяться до однієї частини мови та об’єднуються семантико-змістовою і функціональною спільнотою чи загальним семантичним стержнем (змістовим знаменником) [2, с. 67]. Синоніми є зовсім не байдужими по відношенню один до одного, і кожен з них займає чітко визначене місце в парадигматичному ряді [1, с. 33], де ключове місце належить словам, які виражають загальну для цілого ряду ідею. Задовільним критерієм синонімії вважається узгодження слів в денотації, але це узгодження рідко буває настільки повним для того щоб перетворити синоніми в абсолютно тотожні за значенням. В той же час, складові синонімічного ряду, можуть бути більшим чи меншим чином однаково пояснені. Словникові дефініції синонімів часто не дають чітких вказівок контекстуального узуса (вживання), що ускладнює їх повне розуміння та правильну диференціацію [7].

Ми вважаємо що кіберсиноніми – близькі або тотожні за своїм значенням кібернеологізми, що позначають одне й те ж поняття, але відрізняються один від одного або відтінками значення, або ж стилістичним забарвленням. Розглянемо детальніше на прикладах:

1. Кібернеологізми, що позначають одне й те ж поняття, але відрізняються один від одного відтінком значення. Проаналізувавши кіберсиноніми: *cell* = *receiver* = *Wireless Local Area Network (WLAN)* ми бачимо, що у них є спільне ядрене значення – *ПРИЙМАННЯ/ПЕРЕДАВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ*. Відтінок значення у них не співпадає, оскільки *cell* та *WLAN* – безпроводові мережі, *receiver* – електронний пристрій; *interface* = *port* мають спільне ядрене значення – *ПРОГРАМА, ЩО ВЗАЄМОДІЄ З КОРИСТУВАЧЕМ*, відмінність – *port* призначений лише для апаратних пристроїв, а *interface* – для широкого кола програмних і апаратних засобів.

2. Приклади абсолютних кіберсинонімів, які є контекстуально та стилістично ідентичними та взаємозамінними: *lamer* = *luser*; ядрене значення – *НЕДОСВІДЧЕНИЙ КОРИСТУВАЧ*; *sound card* = *audio card* = *audio board*; ядрене значення – *ПЛАТА/КАРТА РОЗШИРЕННЯ. ПРИЗНАЧЕНА ДЛЯ ВВОДУ-ВИВODУ ЗВУКУ*; *translator* = *compiler*; мають ряд ядерні ознак – *ПРОГРАМА ЦІЛЬОВОЮ МОВОЮ*; *ТРАНСЛЯЦІЯ ТЕКСТУ*; *МАШИННИЙ АБО ПРОМІЖНИЙ КОД*; кібернеологізми *chat room*, *chat forum*, *chat line* вміщують в себе ядерні значення – *РОЗМОВЛЯТИ*; *НАЯВНА ПЕВНА КІЛЬКІСТЬ УЧАСНИКІВ*; *ОНЛАЙН МЕРЕЖА*;

3. Кібернеологізми, що мають функціональні відмінності: *mouse cursor* = *mouse pointer* = *grabber hand* функція, яка є абсолютно ідентичною для перших двох пересування пристрою на екрані, у третього є додаткова функція – *ПЕРЕМІЩЕННЯ ПО ЕКРАНУ ВИБРАНИХ ФРАГМЕНТІВ*, відмінність – форма представлення на екрані стрілка та долоня.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кочан І. М. Синонімія в термінології/ І.М. Кочан // Мовознавство. – 1992. – №3. – С. 32-34.
2. Мусурівська О.В. Синонімія як засіб забезпечення когезії тексту /О.В. Мусурівська // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції “Наука і освіта” 2004 – Дніпропетровськ, Наука і освіта, 2004. – С. 66-67.
3. Электронные словари // <http://www.worldwidewords.org/>

4. The Encyclopedia of Language and Linguistics: UK: Pergamon Press, 1994. – 514 p.
5. The New Hacker's Dictionary // <http://www.elsewhere.org/jargon>
6. The Oxford Dictionary of New words/ Ed. by E. Knowles. – Oxford. – New York: Oxford University Press, 1998. – 375 p.
7. Quinion M. In Brief // <http://www.napcom.ru/slov>.

UDC 811.111'367.625

T. I. Dombrovan,  
Odessa

#### REANALYSIS AS A MECHANISM OF SYNTACTIC CHANGE

Language is never stable. It is in the everlasting process of constant changes. Any component of the language system is subject to a certain change – phonemes, morphemes, words and even syntactic structures. These changes are characterized by different “patterns” and, naturally, tempo, i.e. the speed at which such changes can happen.

Scholars have noted that there are two highly dynamic language subsystems, namely the phonetic sub-system and the lexical sub-system. Changes within these two domains usually take place at a high rate. A good example can be taken from the history of the English language. It is sufficient to have a close look at the phonetic subsystem and the vocabulary of Old English, to say nothing of the writing system, to see how different the language of that period was!

On the other hand, changes within the syntactic level of language organization tend to be low-rated. In this we can see the tendency of language system to self-saving. To our mind, it is the syntactic organization of language system that makes it possible to maintain the stability of the system as well as its understandability to connect generations through time.

Factors which may influence the syntax of a certain language can be of two kinds – external and internal. The *external* factors include, first of all, language contacts and borrowings.

Borrowed can be not only words and/or notions (they are most likely subject to loaning), but constructions as well, though that is a rare occasion. However, borrowing can lead to unexpected changes in other subsystems of language. It is a well-known fact from the history of the English language that a huge influx of French words after the Norman Conquest influenced, among other things, the traditional Germanic stress pattern which preferred the stress on the first syllable, unless it was a prefix. As N.Blake pointed, in English poems the metre indicates that this stress pattern was transferred into English at least for words of French origin, which created a new system of stress in English and became regulated in later centuries [3, p.164]. The Middle English period also witnessed changes within word formation: lots of suffixes of Latin and French origin became to be used in English as a result of numerous loans. The same refers to the spelling system – it underwent considerable changes as well.

So, what are the *internal* factors that influence language change, and the syntactic change in particular?

It is assumed that one of the mechanisms of syntactic change is the reanalysis (or, in another terminology, reinterpretation) of grammatical relations within a syntactic pattern, which does not involve any obligatory modification of its surface structure and is determined by the ambiguous meaning (or ways of interpretation) of the given syntactic pattern [see, e.g.5, p.380].

Thus, the reinterpretation of the grammatical relations in the Old English chain "Noun - Verb - Adjective" must have resulted in coming into existence of passive constructions in Middle English. In the Old English period adjectives agreed in gender, number, and case with the nouns (pronouns) they modified, as in:

*Hie wordon gebrohte*

"*They were (in the state of being) brought*" [cited in 5, p.398].

The "-e" on "*gebrohte*" signals that it is an adjective agreeing with the subject "*hie*". But the sentences with masculine gender adjectives of strong declension (that have zero ending in the Nominative Case Singular Number) like in

*He was besett*

"*He was (in the state of being) surrounded*" [cited *ibid.*]

could be analyzed in two ways: 1) as a Subject (*he*) - Verb (*was*) - Adjective (*besset*) chain, or 2) Subject (*he*) - Auxiliary Verb (*was*) - Verb (*besset*).

The ambiguity could still be observed in Modern English as well, as in the sentences, such as

*The floor was swept (and washed), The floor was swept (by Cinderella).*

*The jeans were torn (and dirty), The jeans were torn (by John).*

Most grammarians agree that the construction *be* + *-ed* represents in today's speech two homonymous forms, namely the combination of the copula '*be*' with a participial adjective of a passive-voice verb-form. This, as we may assume, is the result of reinterpretation of the structure in question. In Old English such combinations originally expressed the state of the subject caused by an action performed on it. But this kind of structure underwent a certain shift of functions: in many cases the speaker's attention was shifted from the state of the subject to the action which caused the state. In other words, the combination in question was no longer a predicate expressing the state or quality of the subject (a compound nominal predicate). Later on an originally independent meaning (*wesan / bēon*) developed into an auxiliary word and became a grammatical marker.

As can be seen from the above analysis, the new structure can co-exist with the old one, but it also can replace the latter due to the affection of surface grammatical relations.

Very often, as a result of reanalysis, two words which at an early period did not form a definite construction, at a later period do constitute a kind of set combination. This, we presume, was the way the continuous forms originated in English.

The forms of the continuous aspect first appeared in Middle English, but fully developed only in Late Modern English. Like in a wide variety of Indo-European languages, both ancient and modern, the "*be*" + present participle combination is found in English of all periods, e.g.

ОЕ *he is singende* (literally, "він є співаючий").

In Middle English this combination got confused with the verbal noun construction of the type

*He is on singing* (i.e. he is engaged in singing),

which also co-existed with "*He is a-singing*" (which, by the way, allowed English poets to use it whenever they needed an extra syllable to maintain the rhythm within a poem), and later developed into "*he is singing*" ('він саме співає'). Thus, in English the free-word combination has been reinterpreted as a construction with the participle losing its stative meaning.

Summing up, we should conclude that syntactic change is possible (and evident) when some surface construction implies two or more different interpretations. In other words, it is avoidance of surface ambiguity that is the cause of reanalysis as an internal mechanism of linguistic changes, which can introduce a new structure into a language.

#### LITERATURE

1. Иванова И.П., Чахоян Л.П. История английского языка / И.П.Иванова, Л.П. Чахоян. – М.: Высшая школа, 1976. – 319 с.
2. Ильиш Б.А. История английского языка / Б.А.Ильиш. – М.: ИЛИЯ, 1958. – 367 с
3. Blake, N.F. A History of the English Language. – Basingstoke & London: MacMillan

Press Ltd, 1996.– 382 p.

4. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language. – 2<sup>nd</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed. 1987) – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 472 p.

5. Harris, A.C. and L.Campbell. Historical Syntax in Cross-Linguistic Perspective. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 488 p.

UDC 791.43.049.1.067

R. R. Martin,  
Lviv

**THE ENGLISH COMPOUND-COMPLEX  
AND COMPLEX-COMPOUND SENTENCES: STRUCTURAL MODELS  
AND TRANSLATION PECULIARITIES**

Most English and American scholars suggest that the sentences should be subdivided into four categories: simple sentences, compound sentences, complex sentences, compound-complex sentences. Though, they do not distinguish between compound-complex and complex-compound sentences: “In syntax, a sentence with at least two independent clauses and one or more dependent clauses is referred to as a complex-compound sentence, sometimes also called a compound-complex sentence” [7]. Thus, in this research the classification of compound-complex and complex-compound sentences will be based on the classifications of Ukrainian and Russian scholars.

The first Ukrainian linguist to study these structures was O. Verzhbytskyy [1, p. 250 – 263]. He divided them into the 5 types. Ukrainian scholar I. Vykhoanets [2, p. 145 – 167], whose typology was used as the basis for the classification of the English sentences with coordination and subordination, divided compound-complex sentences into the following three groups:

1. Sentences where two or more compound parts have common subordinate clause:

*У хаті вже було повно людей і тютюновий дим ходив над головою хвилями, коли Юхим переступив через поріг.* (А. Головка)

2. Sentences where one of the independent clauses has a subordinate clause, and other independent clauses do not, together these independent clauses form a compound sentence.

*Юля схилилась над зошитом, і в цю мить її ліктя легенько торкнулась Марійка Поліщук, яка сиділа поруч.* (О. Донченко)

3. Sentences where each of the independent clauses in a compound sentences is accompanied by the subordinate clause.

*Коли мені кажуть «Київ», я бачу Дніпро, я схилиюсь над неосяжним простором, що відкривається моїм очам унизу.* (П. Загребельний)

He also stresses that one of the syntactic relations is always dominant. Hence he distinguishes compound-complex sentences, where coordinate relation prevails:

*Цікавістю подібні до матросів, що люблять відкривають нові світи, ми їздили на ярмарок у Косів без певної, признатися, мети, і вітерець уяви переносив нас на якісь невидані мости.* (М. Рильський),

and complex-compound, where subordinate relations dominate:

*Коли Юля вийшла на вулицю, сніжинки ще кружляли, дерева стояли білі й волохаті, урочисто мовчазні.* (О. Донченко)

It becomes obvious that the scholar contradicts himself. At first he states that the sentence *У хаті вже було повно людей і тютюновий дим ходив над головою хвилями, коли Юхим переступив через поріг* belongs to the first type of compound-complex sentence, and then he gives the following example *Коли Юля вийшла на вулицю, сніжинки*

*ще кружляли, дерева стояли білі й волохаті, урочисто мовчазні* and argues that this is a complex-compound sentence. It is obvious that the two sentences given in the example are of the same type, hence they cannot be compound-complex and complex-compound simultaneously.

The Ukrainian scholar K.F. Shulzhuk [5, p.301] notes that we should disagree with those scholars, who argue that the dominant relation is the first relation in the sentence. He suggests his own classification of these composite structures and distinguishes between compound-complex and complex-compound sentences correspondingly.

Russian scholars B.S. Haymovych and B.I. Rogovskaya [4; p.291] single out compound-complex and complex-compound sentences – a compound-complex sentence is essentially a compound sentence in which at least one coordinate clause is complex in structure.

*I know that she loathes me, but I'll make her love me.*

If a complex sentence has two (or more) subordinate clauses connected by way of coordination, we have a complex-compound sentence, as in

*He told me I could see for myself he wasn't very young and his health wasn't very good.*

According to the Ukrainian scholar K.F. Shulzhuk [5, p. 301] and Russian scholar N.A. Kobrina [6, p.56] the definition and the example of the compound complex sentence by B.S. Haymovych and B.I. Rogovskaya is under discussion. As it has been mentioned already we should distinguish between complex-compound sentence and complex sentence with co-subordination. A complex sentence with co-subordinate clauses is a complex sentence that contains subordinate clauses joined by means of coordination (subordinate clauses of equal rank, that is coordinated with one another): *I must impress upon you again that you are in a very great danger, and that the utmost frankness is necessary* [5, p. 312]. So the example *He told me I could see for myself he wasn't very young and his health wasn't very good* given by B.S. Haymovych and B.I. Rogovskaya is not compound-complex; it is a complex sentence with co-subordination. Complex-compound sentence differs from complex sentence with co-subordination. The main part in complex-compound sentence is a complex sentence, which is different from the analogous sentence in the subordinate part of the complex sentence with co-subordination (in the subordinate part it is syntactically dependent).

It can be concluded that there is unanimity present neither among foreign nor among Ukrainian scholars as to the classification of structures with both subordinate and coordinate relations.

Based on the abovementioned classifications and the results of the sentence sampling from the English fiction, scientific, and publicistic texts (478 pages, 10484 sentences), the following classification has been suggested: the composite sentences with both coordination and subordination in the English language can be subdivided into complex-compound and compound-complex. While building structural models the following notation conventions have been used:

<cc> – coordinating conjunction (with or without comma).

<sc> – subordinating conjunction (with or without comma). It may be expressed by the relative pronoun, which sometimes functions as subject.

<ac<sub>c</sub>> – asyndetic connection between independent clauses (in compound sentence). It can be expressed by comma, semicolon or dash.

<ac<sub>s</sub>> – asyndetic connection between independent and dependent clauses (in complex sentence). It can be expressed by comma or absence of any punctuation marks.

<S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> – main clause (S – subject, P – predicate).

<S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> – dependent (subordinate) clause.

<S<sub>i</sub>><P<sub>i</sub>> – independent clause that forms together with main clause a compound sentence.

<S<sub>s1</sub>><P<sub>s1</sub>> (<S<sub>s2</sub>><P<sub>s2</sub>>) – dependent clauses in consecutive subordination.

<cc/ac<sub>c</sub>> – slash means that there can be used either coordinating conjunction or asyndetic connection.

I. Complex-compound sentences

1. Complex-compound sentences where one subordinate clause depends simultaneously on a few (usually two) main clauses. They can be represented by the model <sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <ac<sub>s</sub>> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <cc/ac<sub>c</sub>> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>>.

*If we look fabulous, we feel fabulous, we are fabulous.* (Imogen Lloyd Webber)

2. Complex-compound sentences with co-subordination (the kind of relationship where main clause may have several subordinate clauses of equal rank that is coordinated with one another). <sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <cc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <ac<sub>s</sub>> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <cc> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>>

3. Complex-compound sentences with consecutive subordination (when a complex sentence consists of more than two clauses and they form a hierarchy of clauses). The underlined part of the sentence is a consecutive subordination. They can be represented by the model <sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <sc> <S<sub>s1</sub>><P<sub>s1</sub>> <ac<sub>s</sub>> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <cc> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>>.

II. Compound-complex sentences.

1. Sentences where one of the independent clauses has a subordinate clause of some kind, and other independent clauses do not, together these independent clauses form a compound sentence. This group is the biggest and amounts to 70.3% of compound-complex sentences. They are illustrated by the following structural model and example:

<S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <ac<sub>s</sub>/sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <cc/ac<sub>c</sub>> <S<sub>i</sub>><P<sub>i</sub>>

*We were informed that former finance minister Nakagawa has been found dead, but we are still unaware of further details.* (The Times)

2. Sentences where each of the independent clauses in compound sentences is accompanied by the subordinate clause of some kind. They amount to 24.8% of compound-complex sentences.

<S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <ac<sub>s</sub>/sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <ac<sub>c</sub>/cc> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <ac<sub>s</sub>/sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>>

*Mr Zhura accepts that Stalin created the Gulag prison system, but he argues that only criminals were sent to the labour camps.* (The Times)

3. Sentences where each of the 2 or more independent clauses has subordinate clauses of some type and other independent clauses do not. This group amounts to 4.4% of compound-complex sentences.

<S<sub>i</sub>><P<sub>i</sub>> <ac<sub>c</sub>/cc> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <ac<sub>s</sub>/sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <ac<sub>c</sub>/cc> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <ac<sub>s</sub>/sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>>,

*You need rain, you need special kinds of soil that are found on the hillsides, and that means you need to protect that land from soil erosion.* (The Independent)

4. Sentences of a mixed complex-compound with the 2<sup>nd</sup> type of compound-complex sentences type.

<S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <cc> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>> <sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <cc> <sc> <S<sub>s</sub>><P<sub>s</sub>> <ac<sub>s</sub>> <S<sub>m</sub>><P<sub>m</sub>>

*Osbourne was married to another woman and he had two children when he did first look at the daughter of his then manager, Don Arden, and although he admits to not being "exactly Prince f---ing Charming", Sharon took him on.* (The Daily Telegraph)

It goes without saying that a sentence needs not necessarily be either only compound or only complex. It may combine both types of clause connections within its structure. Thus, we can talk about the existence of English compound-complex and complex-compound sentences which are not studied properly from the point of view of their traditional syntactic analysis. Topical as well is their formal-grammatical modelling the results of which can be used in applied programs of the language information processing.

REFERENCES

1. Вержбицький О.Є. Складне речення. Курс сучасної української літературної мови: Синтаксис / О.Є. Вержбицький ; за ред. Л.А. Булаховського. – К. : Рад. шк., 1951. – Т. 2. – 351 с.

2. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис : підручник / Іван Романович Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
3. Карамішева І.Д. Структурні та функціональні особливості вторинної предикації в сучасній англійській мові (досвід формально-граматичного моделювання) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / І. Д. Карамішева. – К., 2005. – 19 с.
4. Хаймович Б.С. Теоретическая грамматика английского языка (на английском языке) / Хаймович Б.С., Роговская Б.И. – М. : Высш. шк., 1967. – 298 с.
5. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови : підручник / Каленик Федорович Шульжук. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 408 с.
6. Kobrina N.A. An English Grammar. Syntax / Kobrina N.A., Korneyeva E.A., Ossovskaya M.I. – М., 1986. – 160 p.
7. Glynn S. Complex-Compound Sentences [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://grammar.quickanddirtytips.com/complex-sentences.aspx?commentid=14285#Comments>

UDC 81-115

N. V. Masalska,  
Donetsk

#### REVIEW OF APPROACHES TO DETERMINATION OF THE CATEGORY OF MODALITY

1. The core problem addressed by this analysis is examination and comparison of different approaches to determination of the category of modality. Basic tendencies can be presented in the following way:

1) A number of linguists (O.S. Akhmanova, V.V. Vinogradov and others), following the ideas of O. Jespersen, consider modality to be *notional* (linguistic) category with the meaning of speaker's attitude to the content of statement (utterance) on the one side and relation of content to reality on the other, expressed by lexical, grammatical and lexical-and-grammatical means [4; 7; 11]. This approach is considered to be traditional.

2) Some linguists (O.V. Gulyga, N.U. Shvedova, A.E. Smyrnitskiy and others) describe modality as *syntactic* (morph-and-syntactic) category, that conveys relation between statement and objective reality from the speaker's point of view [9; 15; 14].

3) A group of linguists (O.E. Belyaeva, V.V. Druzhinina, M.V. Lyapon and others) explain modality as *functional semantic* (grammatical-and-semantic) category, which deals with various relations of statement to reality and subjective qualification of what is reported, united by a common semantic function [5; 10; 12].

4) Linguists V.G. Admony, H. Brinkmann, T. Lewandowski and others, on the contrary, emphasize *pragmatic* or combined pragmatic-and-semantic character of modality, which expresses speaker's attitude to statement and of statement to reality [1; 16; 23].

2. It is important to draw a theoretical borderline between the notions of "semantics" and "pragmatics" and the points of their intersections concerning the category of modality.

2.1. Semantics studies basic regularities of the inner (semantic) structure of language units [4, p. 487]. The meaning in semantics is exclusively determined as the property of language statements without considering specific situations, speakers or listeners. Semantic study forms the basis for analysis of means of realization of modality on syntactic level. Semantic meaning plays a vital role for examination of pragmatic factors.

2.2. The problem of existence of linguistic pragmatics as a separate science is still controversial [6, p. 253; 17, p. 31 – 32]. The meaning in pragmatics is connected to the speaker and the user of language, taking into account subjective factor of a speaker in a language or, in other words, anthropocentric characteristics [19, p. 7 – 12; 13, p. 221 – 222]. Pragmatic approach is based on the theory of speech acts, which represent an individual act of

interpersonal communication. Pragmatic aim is considered accomplished if addressee understands the speaker's intention in the process of informational exchange.

3. Key observations of different approaches to determination of the category of modality can be summarized in the following way:

1) The definitions of modality given by different authors vary and depend on the aspect of modality which they find dominating on semantic, pragmatic or syntactic level;

2) Due to the fact that modality is stipulated by anthropocentric properties of language, reflects complex inner world of a person by linguistic means and plays a distinctive role in realization of communicative goal of a text, all its interrelated levels should be studied on semantic as well as on pragmatic level, because combined approach can show various shades of meaning of modality and register the relation of a sign to a speaker, distinguishing psychological and subjective superstructure (supercontent) expressed by lexical, grammatical and lexical-and-grammatical means.

#### LITERATURE

1. Адмони В. Г. Теоретическая грамматика немецкого языка / В. Г. Адмони. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 1986. – 335 с.
2. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Гнозис, 2005. – 326 с.
3. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – М. : Наука, 1974. – 367 с.
4. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС, 2004. – 569 с.
5. Беляева Е. И. Функционально-семантическое поле модальности в английском и русском языках / Е. И. Беляева. – Воронеж : Наука, 1985. – 180 с.
6. Булыгина Т. И. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т. И. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 367 с.
7. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Исследования по русской грамматике / В. В. Виноградов. – М. : Просвещение, 1975. – 216 с.
8. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Городенська. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.
9. Гулыга Е. В. Грамматика немецкого языка / Е. В. Гулыга, М. Д. Натанзон. – М. : Менеджер, 2008. – 399 с.
10. Дружинина В. В. Модальность в языке и речи (на материале нем. яз.) / В. В. Дружинина, К. Келлер. – М. : Высшая школа, 1986. – 95 с.
11. Есперсен О. Философия грамматики / О. Есперсен ; пер. с англ. В. В. Пасека, С. П. Сафроновой; Под ред. Б. А. Ильиша. – 2-е изд., стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 403 с. – (Лингвистическое наследие XX века)
12. Ляпон М. В. Модальность // Русский язык: Энциклопедия / ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. Энциклопедия : Дрофа, 1997. – С. 239 – 240.
13. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики / Е. В. Падучева. – М. : ЯСК, 2004. – 608 с.
14. Смирницкий А. И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английских языков / А. И. Смирницкий. – М. : Высш. шк., 1975. – 378 с.
15. Шведова Н. Ю. Слово и грамматические законы языка : глагол / Н. Ю. Шведова. – М. : Наука, 1989. – 296 с.
16. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. – Gestalt und Leistung / H. Brinkmann. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1962. – Bd. I. – S. 365 – 368.
17. Channel, J. Describing English Language – Vague Language / J. Channel. – Oxford : Oxford University Press, 1994. – P. 31 – 32.
18. Cummings, L. Pragmatics : a multidisciplinary perspective / L. Cummings. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2005. – 336 p.
19. Döhler, N. Semantik und Pragmatik der Modalität im Englischen / N. Döhler. – Barendorf, 2002. – 125 S.



20. Fritz, T. A. Modalität im Deutschen // Aspekte der Verbalgrammatik (Germanische Linguistik) / T. A. Fritz. - Wiesbaden, 2000. – S. 85 – 104.
21. Gazdar, G. Pragmatics: Implicature, presupposition and logical form / G. Gazdar. – N. Y. : Acad. Press, 1979. – 512 p.
22. Keller R. Zur Epistemologie der Semantik // Erkenntnistheoretische Grundfragen der Linguistik / R. Keller. – Stuttgart [u.a.] : Kohlhammer, 1979. – S. 22 – 44.
23. Lewandowski T. Linguistisches Wörterbuch / T. Lewandowski. – Heidelberg : Quelle und Meyer Verlag, 1994. – S. 714 – 715.
24. Modalität und Modus. Allgemeine Fragen und Realisierung im Slavischen // Helmut H. Jachnow, Nina B. Mečkovskaja, Boris Ju. Norman, Adam E. Suprun. – Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1994. – Band 4. – 413 S.

**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ**

УДК 821.161.1 – 1.09 Воронский

*Л. И. Бахтоярова, Г. А. Яковенко,  
г. Луганск*

**ТВОРЧЕСТВО С. ЕСЕНИНА В ОЦЕНКЕ А. ВОРОНСКОГО**

Редактор известного и влиятельного в 1920-х годах журнала «Красная новь» А. Воронский пользовался заслуженным авторитетом современников. Трагическая судьба этого талантлившего критика, теоретика и мемуариста схожа с судьбами многих интеллигентов того времени. Воронский, не понимая и не принимая конъюнктуры советского времени, был арестован и расстрелян в 1937 году. В. Шаламов так охарактеризовал критика: «Александр Константинович Воронский был человек романтический, твердо уверенный в непосредственном действии художественного произведения на душу человека, на его деяния и поступки. С верой в это облагораживающее начало литературы Воронский и действовал. Осуждал Лассала за то, что тот погиб на дуэли из-за женщины, не прощал страстям Пушкина, приведшим его к смерти, но сам готов был погибнуть на дуэли в споре за какой-нибудь классический идеал, вроде Андрея Болконского. Героям Достоевского был чужд, сторонился всей этой темной силы, не понимал и не хотел понимать. Воронский был романтический догматик. Никаких других оценок, кроме полезно — не полезно, у Воронского по существу не было. К стихам относился так, как к прозе — по примеру Белинского» [3].

Сергей Есенин и Александр Воронский были хорошо знакомы и всегда поддерживали друг друга. Ф. Чоут считает, что «с тех пор как Воронский встретился с Есениным осенью 1923 года, он был знаком с поэтом лишь немногим более двух лет. Но их отношения были проникнуты сильным взаимным уважением. Воронский регулярно публиковал поэтические произведения Есенина в Красной нови и постоянно пытался помочь поэту, когда тот попадал в один пьяный скандал за другим. Когда Есенин столкнулся с официальной цензурой и когда были проведены слушания в Союзе писателей, Воронский написал в высшей степени симпатизирующую статью, которая была опубликована в номере Красной нови за январь-февраль 1924 года» [1, с. 233]. В сложное время осени 1924 года, когда началась травля Воронского, «Есенин объявил, что если Воронский будет снят с руководства «Красной новью», то он прекратит публиковать свои поэмы в этом журнале. В качестве еще одного знака дружбы и поддержки Есенин посвятил Воронскому свою поэму «Анна Снегина», которая вышла весной 1925 года» [Там же, с. 235].

Критик неоднократно обращался к оценке творчества поэта. В статье «Литературные силуэты» (1924) Воронский, называя Есенина настоящим крестьянским поэтом, считает, что образы деревни в его стихотворениях несколько идиличны, поскольку они не носят социального характера, не обнажают противоречия эпохи: «Получилось то, что реалист по духу и по направлению своего творчества, - Есенин не отразил ту деревню, которую мы имели в действительности» [2]. Критик считает, что это не позволило Есенину понять и революцию: «То, что мешало ему раньше разглядеть настоящую деревню, не позволило распознать и реальный ход революции» [Там же]. «Мужицким раем» называет критик есенинское видение революции. Указывая на аполитичность Есенина, Воронский подчеркивал и двойственный характер его творчества: «Дисгармоничность, раздвоенность, противоречивость поэтических мыслей и чувств Есенина согласуются, однако, с двойственной душой нашего крестьянина. Крестьянство - класс-амфибия. Оно колеблется между реакцией и революцией, между пролетариатом и буржуазией» [Там же]. Выявляя у поэта черты «общественного и

литературного декаданса», Воронский предвидит, что «внутренний распад поэтической личности, элементы идейного разложения» приведут его к гибели [Там же]. Как видим, критическая оценка противоречива, остра, но и не лишена объективности.

Вместе с тем, характер отношения Воронского к Есенину проявлялся не только в статьях, но и поступках. Ф. Чоут указал, что «в 1925 году Воронский активно помогал Есенину в лечении алкоголизма. В ноябре и декабре Есенин прошел курс лечения в одном из лучших психиатрических клиник в Москве, однако, покинул ее до того, как его здоровье было восстановлено, заявив, что хочет поехать в Ленинград» [1, с. 241].

Уже после смерти Есенина Воронский продолжал защищать имя поэта не только в статьях, но и в митинговых выступлениях. В сложные времена, когда РАПШовцы назвали поэта «знаменем кулацкой контрреволюции», а Н. Бухарин выступил в «Правде» со статьей о губительном воздействии «есенинщины», Воронский неизменно защищал поэта. Критик никогда не присоединялся к антиесенинским кампаниям, но «искал причину того, что толкало поэта к пьяным скандалам и даже к самоубийству, в конфликте между утопическими представлениями Есенина, выраженными в таких, например, поэмах, как «Инония», и суровыми реалиями нэпа. Воронский понимал, что идиллические внутренние устремления Есенина были плохо приспособлены к современной советской жизни; он поэтому почти с беспомощностью наблюдал за тем, как Есенин становился жертвой вторжения «железного гостя», что воспроизводилось в кошмарных образах его поэм, - пишет Чоут. - Поэтому единственное реальное спасение для Есенина могло прийти вместе с подъемом революционного пафоса под влиянием огромных политических событий за пределами России. Вместо этого революция на Западе задерживалась, и в продолжение нескольких следующих лет это привело к реакции, которая была способна сокрушить не только аполитичных и дезориентированных поэтов, но также и большинство представителей старой большевистской гвардии» [Там же].

Таким образом, оценка А. Воронским творчества Есенина демонстрирует последовательность, объективность и цельность критика, который в сложное время навешивания ярлыков, оставался верен своим убеждениям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Choate F. Art as the Cognition of Life: selected writings: 1911-1936 / Choate S. Frederik. – Michigan : Mehring Books, 1998. – 394 p.
2. Воронский А. Литературные силуэты / А. Воронский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://esenin.niv.ru/esenin/articles/article-4.htm/>. – Загл. с экрана. – рус.
3. Шаламов В. Александр Константинович Воронский / В. Шаламов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://shalamov.ru/library/32/4.html/>. – Загл. с экрана. – рус.

УДК 82-311.1

*Г. І. Бокшань,  
м. Херсон*

#### ХУДОЖНЯ РЕАЛІЗАЦІЯ АРХЕТИПНИХ РИС ПЕРВОЗДАНОЇ ЖІНКИ В ПОВІСТІ ГАЛИНИ ПАГУТЯК «ЗАХІД СОНЦЯ В УРОЖІ»

Термін «архетипна критика» давно увійшов у царину літературознавства. Цей напрям досліджує функціонування в літературі прототипів, успадкованих від попередніх поколінь, та своєрідність їх інтерпретації письменниками. Поняття архетипу, уведене швейцарським ученим К. Г. Юнгом, охоплює відтворені колективним несвідомим фундаментальні символічні уявлення, які мають універсальний характер. «Юнг користується словом «архетип» для позначення тих універсальних символів, яким властиві найбільша постійність і дієвість, максимальний

потенціал для психоаналітичної еволюції і які вказують у напрямку від нижчого до вищого» [3, с. 39]. Послідовниця Юнга, доктор філософії, Клариса Пінкола Естес зробила свій внесок у вчення про архетипи, дослідивши архетипні риси первозданної жінки у праці «Та, що біжить з вовками: жіночий архетип у міфах і сказаннях».

У підручнику «Порівняльне літературознавство» зазначається: «Первісні взірці, що існують у колективному несвідомому і виражені у традиційних символах і міфах, лежать в основі літературних творінь, щоразу з новою силою відроджуючи в читачевій душі загадкові голоси й тіні забутих предків, загальнолюдські пориви і хвилювання...» [1, с. 154]. Спробуємо визначити своєрідність художньої реалізації архетипних рис первозданної жінки в повісті Г. Пагутяк «Захід сонця в Урожі».

Головна героїня твору, яка разом зі своїм чоловіком мешкає у селищі Уріж, переживає глибоку душевну кризу, оскільки своїм способом життя зраджує власній «дикій» природі. К. П. Естес вважає, що такий стан дозволяє діагностувати порушення конструктивних стосунків з первозданною жінкою, «вказує на серйозні порушення чи повну втрату зв'язку з глибинною, інстинктивною душею» [2, с. 23]. До симптомів «хвороби» вона відносить виснаженість, пригніченість, розгубленість, втому, тривожність, слабкість, непостійність, роздратованість, скутість, відсутність натхнення, перманентні сумніви, вагання, закритість, інертність, невпевненість, нерішучість тощо. Дослідниця закликає відновити, налагодити зв'язок із первозданною жінкою, тоді вона «стане союзницею, лідером, зразком, учителем» [Там само, с. 24].

Зазначені симптоми складають стиль життя героїні повісті «Захід сонця в Урожі». Вона постійно порушує природні ритми і цикли душі, тому її життя більше нагадує деструктивне існування. Жінка називає своє перебування у світі «напівсонним животінням» [4, с. 7], виявляючи в цих словах ознаки розладу тожсамості, втрату природних інстинктів, роз'єднаність із вродженою первозданністю. Живучи в Урожі, вона зникає «гойдатись на хвилях напівсонної свідомості» [Там само], що свідчить про її хронічну втому, згасання творчого начала, яке притаманне кожній жінці від народження.

У монологах Жінки повсякчас натрапляємо на описи її страху й неспокою: «Вони відводять ніж, націлений на мене» [Там само]. Від таких нав'язливих станів героїня рятується фантазіями та вигадками, які усе ж засвідчують борсання творчих поривів, намагання жити вроджений вогонь креативності. Свої надумані історії Жінка пояснює одноманітністю й передбачуваністю сільського життя. На думку К. П. Естес, відсутність подієвості й плинності інформації негативно позначається на первозданності особистості.

Утім, подекуди ми можемо вирізнити схильність героїні до самозаглиблення й самоаналізу, що дають підстави сподіватися на реставрацію порушених зв'язків із первозданною жінкою та зцілення пошкоджених інстинктів. У психоаналітичних тлумаченнях дім у снах символізує організацію внутрішнього психічного простору. «...Передусім дім як житло викликає багаті асоціації з тілом і думкою (тобто життям) людини, як було емпірично підтверджено психоаналітиками» [3, с. 179]. Жінці з повісті Г. Пагутяк часто сняться покинуті будинки. Крім того, вони й у реальному житті переслідують її своєю таємничістю. Жінка зазначає, що «розмовляє з тими домами» [4, с. 15]. Подібні рефлексії відображають спустошеність внутрішнього простору, занедбаність власної душі, особистого духовного мікрокосму. Залишені в Урожі будинки вщерть переповнені загадковими колишніми драмами. Вони, як і людська душа, надовго зберігають сліди минулого, маючи добру пам'ять на давні події. Образ дому знов і знов з'являється у снах героїні, викликаючи в неї співчуття: «Я його жалію і бажала б йому кращої долі» [Там само, с. 27]. Вона відчуває неусвідомлену жалість до себе, бажання змінити своє розхристане життя, прагнення віднайти загублену самість і

виправити деформації. Жінка намагається повернути загублені ритми у свою спустошену душу. Її переживання набувають усе більших масштабів: «Я жалію всі покинуті будинки» [Там само, с. 29].

Героїня час від часу пірнає у себе й намагається зрозуміти свої сні й відчуття: «Фрейд каже, що сні уособлюють наші бажання... Коли добре витлумачити сон, можна багато чого дізнатися про себе» [Там само, с. 41]. Одного разу їй наснилася власна хата, що стояла у воді. У психоаналізі це – універсальний сон, що свідчить про внутрішню потребу омити душу. Джерельна вода з глибин ества має очистити її від зайвини та бруду. «У християнському символізмі джерело входить до групи уявлень, які асоціюються з розумінням життя як паломництва, й означає спасіння» [3, с. 439]. Жінка не боїться екзистенційної самотності, яку не вважає пусткою чи вакуумом. Вона для неї – шлях, що наближує до автентичності, що веде до зустрічі з первозданністю. Жінка усвідомлює, що «самотність приносила свої плоди» [4, с. 27].

На думку К. П. Естес, кожна жінка має шукати ліки від душевних розладів у природі. Героїня повісті інтуїтивно вбачає джерело внутрішнього світла у сонці, адже темрява зовнішнього життя негативно впливає на формування особистого психічного рельєфу: «Не знаю більше ніякого світла, крім світла проти західного сонця» [Там само, с. 10]. На думку Юнга, «...Сонце насправді є символом джерела життя й вищої цілісності людини» [3, с. 482].

Жінка з Чоловіком зауважують занедбані сади, воліючи наповнити їх життєздатністю. У такий спосіб вони відчувають необхідність відновлення саду душі, бажання відродитися, дотримуючись природної циклічності. Героїня повісті помічає дерева й куці на території полишеного будинку. Їй здається, що вони можуть розростися й знищити терасу. «Сад – місце підкорення, упорядкування, відбору й огороження Природи. Тому він – символ свідомості, що протиставляється лісу як несвідомому» [3, с. 450]. Дотримуючись психоаналітичної символіки дому, можна інтерпретувати занепокоєність Жінки станом будинку як переживання занедбаності власної душі, за якою треба доглядати як за садом. Вона зауважує занапащений внутрішній простір, який треба позбавляти непотребу.

Попри очевидні симптоми роз'єднаності з інстинктивною природою Жінка з повісті Г. Пагутяк доволі часто виявляє ознаки жевріння життєдайної первозданності. У праці «Та, що біжить з вовками» К. П. Естес звертається до образу старої жінки-вовчиці, яка збирає вовчі кістки і, співаючи пісню, повертає тварин до життя. Ця жінка втілює у своїх вчинках природні цикли і навчає приймати смерть як передумову життя. На думку дослідниці, все, що «нам треба шукати – нездоланну життєву силу, кістки» [2, с. 38]. Думки героїні повісті суголосні висновку К. П. Естес: «Воно все одно наросте, як м'ясо на кістках, були б кістки...» [4, с. 19]. У ній ніби лунає пісня жінки-вовчиці, для якої кістки – суть, що не міняється, те, що можна відродити, повернути до життя інстинктами первозданної жінки. Чоловік героїні подивований її здатністю реагувати на найбільші втрати: «... смерть близьких родичів вона сприймає суто по-біблейськи...» [Там само, с. 18]. Вона володіє рідкісним умінням гідно зустріти смерть рідних і відпустити померлого заради нового життя, виявляючи в цьому архетипні риси первозданної жінки, яка здатна керуватися інстинктами адаптації.

К. П. Естес, розглядаючи архетипні моделі в казці «Синя борода», пояснює наявність руйнівних сил у душі кожної людини, котрі нищать надії, мрії, творчий запал, зацікавленість життям. Жінка сама помічає в собі деструктивні начала: «... ми зруйновані найбільше самоїдством» [Там само, с. 15]. Її характерною рисою є здатність визнати існування темряви у власній душі. Чоловік, попри незбагненність духовного світу дружини, все ж уміє досягнути його глибину й обшир: «... її глибина не там, де в інших людей...» [Там само, с. 18]. Відповідно до архетипного аналізу казки «Синя

борода», Чоловік не володіє ключем до найпотаємнішої кімнати душі, де криється все незугарне й неоковирне, до найбільш притлумлених інстинктів, тому дружина лишається непізнаною для нього.

Чоловік справді стурбований непорозумінням з дружиною: «Ми до кінця не пізнали одне одного» [Там само, с. 8]. У повісті майже відсутня їхня взаємодія через спілкування, читач дізнається про обох героїв з їхніх монологів, які засвідчують інтровертність і втечу у власний світ кожного. Тут превалує внутрішня подієвість. Таке співжиття призводить одночасно до внутрішніх конфліктів і деструктивних відносин у парі. Як засвідчує К. П. Естес, невідповідні стосунки можуть стати причиною притуплення найважливіших інстинктів, преревіддачі енергетичних заощаджень.

Крізь нетрі сумнівів Жінка намагається дістатися до своїх первнів. Вона дослухається до голосу інтуїції, який кличе її наблизитися до природи. Часом героїня керується своїм несвідомим бажанням віднайти дорогу до первозданності. Такі нахили Жінки не лишаються поза увагою Чоловіка: «Вона пахне листям і травою...» [Там само, с. 19]. Він називає її лисицею, бо вбачає незвичну природу дружини. Жінка відчуває, що лише у природи можна отримати відповіді на сокровенні питання, знайти заспокоєння й полегшення. Для неї мандрівка в поле або ліс має терапевтичну дію, тому вона закликає: «Давай підемо по гриби. Це найкращі ліки від поганих думок» [Там само, с. 42]. Похід до лісу можна потрактувати як занурення у підсвідомість, сягання найпотаємніших глибин. «Складна символіка лісу пов'язана на всіх рівнях з символікою жіночого начала або Великої матері... Оскільки жіноче начало прийнято ототожнювати з несвідомим у людині, ліс також розглядається як символ несвідомого» [3, с. 289].

Таким чином, ми бачимо, що героїня повісті «Захід сонця в Урожі» перебуває в пошуках себе справжньої. Вона інтуїтивно прагне віднайти в природі ліки від невтішних рефлексій і постійного передчуття лиха. Героїня іноді наближається до своєї інстинктивної природи, проте несприятливі зовнішні обставини стають на заваді швидкого єднання з первозданною жінкою. Г. Пагутяк обрала виразні й переконливі форми репрезентації архетипних рис первозданної жінки та способи їх художньої артикуляції.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Будний В. Порівняльне літературознавство: Підручник / В. Будний, М. Ільницький. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Эстес П. К. Бегущая с волками: женский архетип в мифах и сказаниях / П. К. Эстес. – К.: София, 2010.
3. Керлот Х. Словарь символов / Х. Э. Керлот. – М.: «REFL-book», 1994. – 608 с.
4. Пагутяк Г. Захід сонця в Урожі / Галина Пагутяк. – Львів: ЛА «Піраміда», 2007. – 368 с. – (Першотвір).

УДК 811.111(075.8)

*Г. В. Воскресенская,  
г. Керчь*

#### ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ИГРА АВТОРА СО СВОИМИ ПЕРСОНАЖАМИ

Постмодернистская игра, представляя собой новый подход к литературному творчеству, и являясь свободной комбинацией возможностей, составляет одно из основополагающих отличий постмодернизма от более ранних литературных направлений. Развивая принцип постмодернистской игры, Джон Фаулз осуществляет свой замысел на различных уровнях, в частности на уровне «автор – персонаж», что ярко проявляется в его романе «Любовница французского лейтенанта».

Действие романа развивается как загадочная мелодраматическая игра Чарльза и Сары. Однако традиционную мелодраматическую историю о любви богатого аристократа к бедной девушке Фаулз разрушает многочисленными игровыми приемами. К таким приемам, в первую очередь, можно отнести необычность, нестандартность героини для викторианской эпохи. Сара обладала «своеобразным психологическим эквивалентом чутья..., присущего опытному барышнику,... она как бы перескочив через столетие, родилась с компьютером в сердце... Подобно компьютеру, не способному объяснить происходящие в нем процессы, она, сама не зная почему, видела людей такими, какими они были на самом деле, а не такими, какими притворялись... Врожденная интуиция была первым проклятием ее жизни; вторым было образование» [10, с. 51]. Разум Сары рассматривается автором сквозь призму возможностей современных тестов, с использованием современной лексики. Возможно, благодаря своим необычным способностям она увлеклась Чарльзом, как по компьютеру просчитав в нем подлинного джентльмена. Кроме того, Сара – загадочна, действия ее необъяснимы, в эпоху, когда добродетель слыла основой мироздания, Сара оговаривает себя, признавая никогда не существовавшую связь с французским лейтенантом, и играет роль «вавилонской блудницы Лайма» [Там же, с. 107], оставаясь непорочной. Сара признается, что она «обесчещена вдвойне... В силу обстоятельств. И собственного выбора» [Там же, с. 166]. Поразительно, но именно такая игра в порок защищает ее от неискренности окружающего ее общества.

Явно ощутимая в тексте ирония, пронизывающая повествование, является еще одним авторским приемом. Фаулз ироничен в описании всех героев романа, как главных, так и второстепенных. Очевидна ирония, характеризующая миссис Поултни: хотя миссис Поултни слыла оплотом добродетели, образцом порядочности, яркой защитницей и пропагандистом викторианских правил и норм поведения, она, по словам автора, «была морфинисткой», однако Фаулз спешит оправдать ее в глазах читателя, снабдив это заявление пояснением: «...но прежде чем вы подумаете, что я сумасбродно жертвую правдоподобием ради сенсации, спешу добавить, что она этого не знала» [Там же, с. 89]. Оказывается, местный врач, мелкий нечестивый мошенник, руководствуясь тем, что морфий, т.е. «Лорданум», как он его называл, был достаточно дешевым для всех классов общества, охотно прописывал его в виде сердечных успокоительных капель. Таким образом, автор иронично, и даже саркастично, дает понять, что сознательно оплотом викторианской добродетели может быть только человек, подверженный бессознательным галлюцинациям, человек, который видит «живые сны» [Там же, с. 89]. Даже смерть миссис Поултни описана в комическом ключе: вместо ожидаемого рая, в котором она непременно хочет поговорить с Творцом по поводу того, «что прислуга его обленилась и не встречает должным образом порядочных гостей» [Там же, с. 326], она попадает «в места потеплее» [Там же].

К игре автора с персонажами можно отнести эффект постоянного авторского присутствия. Периодически в ходе повествования появляется вездесущее авторское «я», автор делает комментарии, отпускает реплики, просто наблюдает за героями со стороны. Таким образом, автор пытается формировать мнение читателя, иронично привлекать внимание к тем или иным чертам общества, его устоям, его недостаткам, персонажам:

- автор издали наблюдает за своими героями: «В ту ночь Сару можно было видеть – хоть я ума не приложу, кто, кроме пролетающей совы, мог бы ее увидеть, – у открытого окна ее неосвещенной спальни» [Там же];

- герои играют автором и наоборот: «Наши герои и события начинают жить только тогда, когда они перестают нам повиноваться» [Там же];

- автор предоставляет персонажам полную свободу выбора: «...чтобы обрести

свободу для себя, я должен дать свободу и ему (Чарльзу), и Тине, и Саре, и даже отвратительной миссис Поултни» [Там же, с. 93];

- автор тонко намекает на культуру общества, его осведомленность и вкус, а точнее, на неосведомленность и отсутствие вкуса: «Я склонен думать, что настоящая Терпсихора едва ли удостоила бы своим покровительством публику, которая собралась под гостеприимной крышей ее тезки» [Там же, с. 292].

Наконец, автор сталкивается с героем, с которым его разделяет столетие, лицом к лицу. Он внимательно разглядывает свой персонаж, которому ранее дал полную свободу действий, и теперь пытается понять, кто же все-таки перед ним, какое решение он примет, каков будет «исход матча», что ему, автору, следует теперь предпринять: «И тогда я должен выбрать одно из двух: либо я сохраняю полный нейтралитет и ограничиваюсь беспристрастным репортажем, либо я болею за обе команды сразу. Я все смотрю, не отрываясь, на это немного слабовольное, изнеженное, но не вовсе безнадежное лицо» [Там же, с. 394]. В этой молчаливой игре уже персонаж руководит авторским выбором, автор и персонаж меняются местами.

Во время своего второго, и последнего, появления на страницах романа (глава 61), автор предстает «в своем подлинном виде» [Там же, с. 450]. Он прогуливается по набережной у особняка Россетти и, хотя он не говорит об этом прямо, он ждет своего героя. Но не для того, чтобы полюбоваться на плод своего воображения, а чтобы сыграть с ним в еще одну игру: автор переводит стрелки своих часов на пятнадцать минут назад, он заставляет своего героя разыграть еще одно, уже третье, окончание романа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Пер. с фр. Сост., общ. ред. и вступ. ст. Косикова Г.К. - М.: Прогресс, 1989. - 391с.
2. Береговая Э.М., Верже Ж.-М. Занятая риторика / Береговая Э.М., Верже Ж.-М. – М.: Изд. «Языки русской культуры», 2000. – 152с.
3. Ватченко С.А., Максютенко Е.В. Феномен постмодернизма и поэтика «Мага» Джона Фаулза / Ватченко С.А., Максютенко Е.В. // От барокко до постмодернизма: Сб. – Днепропетровск: ДГУ, 1997. – С. 127-132.
4. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия / Ильин И.П. – М.: Академия, 1998. - 227 с.
5. Красавченко Т. И. Реальность, традиции, вымысел в современном английском романе // Современный роман. Опыт исследования. – М.,1990. – с.16
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцев. -2-е изд., дополненное.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709с.
7. Постмодернизм. Энциклопедия [Электронный ресурс] // Мн.: Интерпрессервис. – Книжный дом. – 2001. – 1040с. - Режим доступа: [zipsites.ru > books...entsiklopediya/](http://zipsites.ru/books/entsiklopediya/)
8. Пуришев Б.И. «Письма темных людей» [Электронный ресурс] / Пуришев Б.И. // Режим доступа: [libfl.ru > mimesis/txt/lit\\_sred.php](http://libfl.ru/mimesis/txt/lit_sred.php)
9. Российский гуманитарный энциклопедический словарь: В 3 т. / [Гуманит. изд. центр: Филол. фак. С.-Петербур. гос. ун-та]. — М.: ВЛАДОС, 2002. - Т. 1: А—Ж. - 688 с 14.
10. Фаулз Джон. Любовьница французского лейтенанта: Роман / Дж. Фаулз. Пер. с англ. М. Беккер, И. Комаровой; Примеч. М. Беккер. – М.:ООО Издат. АСТ; Харьков: «Фолио», 2003. – 475с.



**СПЕЦИФІКА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ БІБЛІЙНИХ ОБРАЗІВ  
У ПОЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ФРАНКА**

У художньому творі закладені всі можливості й передумови для різноманітних тлумачень, певні, як зазначав ще Гегель, діалогічні потенції, що виявляються тоді, коли текст зустрічається із реципієнтом і входить у нові контексти, відмінні від тих, у яких виник. Саме тоді він перестає бути замкненою системою, стає твором, починає жити в культурі. Тут маємо справу з однією фундаментальною особливістю художнього твору – його здатністю генерувати множинні смисли, знаходити відгук в умах і серцях людей.

До сьогодні ще не створено окремого дослідження щодо специфіки рецепції й інтерпретації біблійних образів у творчій спадщині І.Франка. Є дослідження різного рівня, присвячені здебільшого аналізу окремих біблійних образів у одному із творів письменника. Серед них варто виділити дослідження І. Журавської «І.Франко і зарубіжні літератури». Л. Бондар у статті «Образ Ісуса Христа в інтерпретації Івана Франка» звертається до літературного втілення образу Ісуса Христа у творах українського письменника, досліджує різні варіанти його інтерпретації у творах митця. До цієї проблеми звертались також С. Дідик, М. Зубрицька, А. Каспарук, А. Скоць та ін. Проте відсутність комплексного дослідження цієї проблеми становить наукову новизну репрезентованої в роботі проблеми.

Мета публікації: окреслити своєрідність інтерпретації і основні проблеми функціонування біблійних образів у поетичній творчості Івана Франка.

Біблія була й залишається універсальним джерелом духовних цінностей людства. «Українська поезія у найвищих своїх досягненнях на різних етапах розвитку інтерпретувала Біблію як важливий елемент у національній культурі й самосвідомості. Про це свідчить хоча б той факт, що шедеври світового рівня, і яких розроблялася біблійна тематика, з'явившись тут не як поодинокі явища, а в контексті творів аналогічно змісту» [1, с. 65]. До цього часу залишається актуальним питання створення вичерпного переліку творів українських поетів, у яких би вони звертались до Біблії (адже чимало матеріалу розпорошено по архівах, у рідкісних виданнях і періодиці), проте навіть те, що доступно широкому загалу свідчить про безперервність “біблійної” традиції української поезії від її початків і до сьогодні.

Найяскравіші творчі здобутки в опрацюванні біблійної тематики українською поезією кінця ХІХ – початку ХХ століття пов'язані з іменами Пантелеймона Куліша, Івана Франка, Лесі Українки, які мали значний вплив на літературний процес своєї доби. У різні епохи можна говорити про різний рівень рецепції біблійних образів і сюжетів в українській літературі. Так, наприклад, Т. Шевченко не лише розширив це коло, а й надав своїм інтерпретаціям неповторного забарвлення, вивішивши їх в контексті національно-духовних проблем українського народу. У пошевченкіську добу спостерігається певний спад у засвоєнні на українському ґрунті біблійної тематики. Проте період кінця ХІХ – початку ХХ століть відзначений високою поетичною інтенсивністю. Саме в цей час інтерпретація біблійних сюжетів та образів в українській літературі відбувається паралельно з роботою над українським перекладом Біблії, а також найвизначніших творів світової літератури біблійної тематики. Привертає увагу системність добору тих чи інших тем: вони розробляються в тісному зв'язку з болючими проблемами тогочасної дійсності – національними, суспільно-політичними, філософськими тощо. За такого підходу матеріал групується проблемно, що дає змогу побачити в загальному потоці більш чи менш тісно пов'язані з Біблією поетичні твори.

Послідовну розробку сюжетів і мотивів через алегоризацію авторських ідей у

біблійних ремінісценціях, прикладах і алюзіях знаходимо у творах І. Франка. Загалом налічується досить значна кількість творів письменника так чи інакше пов'язаних із Біблією. Серед них поезії зі збірки «Мій Ізмарagd», цикл віршів «3 книги пророка Єремії». Загалом досить складно вичерпно представити усі твори біблійної тематики й проблематики в українській поезії кінця XIX – XX ст.

І. Франко свідчить про те, що Біблія змалку була одним із чинників його творчого натхнення. Він читав у німецьких перекладах Святе Письмо, любувався пророками й переклав віршами цілого Іова. Тобто, ще в ранньому віці Франко – пильний читач і захоплений перекладач Старого Заповіту. І вже тут бачимо підхід до Біблії не як до релігійних святощів, а як до об'єкту дослідження, зрештою, як до суто художнього твору. «Біблію можна теж уважати збіркою міфів, легенд і психологічних мотивів, які в самій Біблії опрацьовані в такий чи інший спосіб, зате сьогодні можуть бути опрацьовані зовсім інакше, відповідно до наших поглядів на світ і людську природу» [3, с. 264]. Таким було ставлення І. Франка до Святого Письма протягом усього творчого шляху, «хоч як би мінялися світоглядні й естетичні позиції, а вони – попри всю цілісність його людської і мистецької натури – таки певним чином еволюціонували» [2, с. 128].

У центрі євангелієвських персонажів чільне місце посідає Христос. Багато уваги приділено йому й у творчій спадщині й І. Франка. Для змалювання цього образу митець майже завжди обирає трагічну тональність, з усіх євангельських аксесуарів він бере не багрянлицю, а хрест, отруйний напій і особливо часто звертається до такої символічної деталі, як терновий вінок. Тобто жертва Ісуса Христа, його страждання найбільш суголосні тривожному світобаченню І. Франка, гірким обставинам його життя й не стільки в особистому, як у суспільному ракурсі. Поезія «Рефлексії» (цикл «Поклони», збірка «Мій Ізмарagd») починається такими рядками:

Важке ярмо твоє, мій рідний краю,  
Нелегкий твій тягар!  
Мов під христом, отсе під ним я упадаю,  
З батьківської руки твоєї допиваю  
Затроєний пугар...

Вони провокують думку про останню дорогу Ісуса на Голгофу, про його страждання під хрестом і на хресті. Наступна репліка «Благословлю тебе!», звернена до рідного краю є однозначно написаною в євангелієвському дусі, адже благословляти те від чого страждаєш і навіть гинеш потрібні більше ніж людська мудрість і мужність.

До цієї проблематики безпосереднє відношення мають думки І. Франка про секуляризацію естетичного сприймання тих творів світового мистецтва, які тематично пов'язані з релігійною свідомістю. Квінтесенцією роздумів Франка-вченого і поета над цією проблемою можна вважати кінцеві рядки з його сонета «Сікстинська мадонна»:

І час прийде, коли весь світ покине  
Богів і духів, лиш тебе, богине,  
Чтить буде вічно – тут, на полотні.

Це «вчоловічування надприродного», коли “духи, боги та демони стали людьми, щоб до людських сердець по-людськи заговорити” [XXVI, с. 159], І. Франко вважав характерною рисою і новочасної світової літератури, особливо геніальних її репрезентантів» [2, с. 20]. Проте варто зауважити, що І. Франко вважав, ніби водночас відбувається зворотній процес “адорації штуки”, піднесення поезії і мистецтва до рангу священного предмета, найвищої цінності, що може стати в один ряд з такими поняттями, як вітчизна, народ, «до чого треба приступати з побожним трепетом» [XXIX, с. 463].

Додатковий матеріал для розкриття досліджуваної теми дають такі художні твори

письменника, як «Борис Граб», «Вільгельм Телль!», «Сойчине крило» та інші, у яких показана релятивність естетичних оцінок творів світового мистецтва літературними героями з різним рівнем суспільної свідомості і духовної культури.

Тобто, у творчості письменника маємо вияв двох поглядів на особу Ісуса – міфологічного і історичного. Христос для І. Франка – легендарний персонаж, джерело художньої творчості, так само, як і Зевс, Ікар, Мелеагр, Будда та ін. Хоча можна зазначити, що Христос для нього – ідеал людини:

Христос, бичами зсічений, криваві  
Терни в волоссю, хрест свій приволік:  
В руках, ногах від гвоздів діри ржаві  
Стоїть і шепче: “Ось я, чоловік!”

Ідею олюднення Христа Франко найчіткіше проводить у вірші “Христос і хрест”, який можна вважати своєрідним підсумком у розробці цієї теми. За жанром твір можна вважати притчею з усіма її ознаками: простотою і чіткістю викладу, максимальною стислістю, сконденсованістю композиції, повчальністю. Ісуса, який упав з хреста через проржавілі гвіздки, на думку автора, потрібно:

Будь-що-будь піднять Христа  
І хоч брехні перевеслом,  
Прив’язати до хреста.

Проте, у даному творі Франко відмовляється від загальноприйнятого християнського аскетизму. Христос постає у творі, як утілення повноти людського буття, його краси, а не страждань. Цей твір цілковито співзвучний з “традиціями сприйняття постаті Ісуса Христа в класичній світовій поезії XIX століття, а також новітніми пошуками в літературі XX століття. Гуманістичний пафос, утвердження ідеалу зразкового служіння людям – серцевина Франкового розуміння образу Христа, втіленого в його художніх творах” [2, с. 139].

Отже, взаємодія традиційного сюжетно-образного біблійного матеріалу з культурно-історичною епохою, яка його запозичує, характеризується тим, що, з одного боку, традиційні сюжети, будучи, моделями позачасових загальнолюдських ситуацій, активно виконують гносеологічну функцію, а з іншого боку – конкретна соціально-історична дійсність суттєво збагачує їх сучасною проблематикою, що й відбилось у поетичній творчості І. Франка.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бетко І. Біблійні сюжети і мотиви в українській поезії кінця XIX – початку XX століть / І. Бетко // Українська мова й література в школі – 1991 – № 10 – С. 64 – 71.
2. Бондар Л. Образ Ісуса Христа в інтерпретації Івана Франка / Л. Бондар // Записки наукового товариства ім. Т.Г.Шевченка. Праці філологічної секції – Львів, 1992. – ССXXIV. – С. 128 – 141.
3. Сабат Г. Як іншомовна наука стає національним надбанням: На матеріалах творчого доробку І. Франка / Г. Сабат // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 9. – С. 22 – 23.
4. Франко І. Збір. тв.: У 50 т./ Іван Франко – К. : Рад. Письменник, 1986. – Т. 1 – 49. Конкретно том і сторінка вказується в тексті: том – римською цифрою, а сторінка – арабською.

### МОТИВ ДОРОГИ В АВТОБІОГРАФІЧНІЙ ПРОЗІ ГАЙТО ГАЗДАНОВА

Творчий доробок Гайто Газданова, представника молодшого покоління першої хвилі російської літературної еміграції, став доступним українському читачеві на початку 1990-х років, та все ж ім'я письменника і сьогодні залишається відомим доволі вузькому колу спеціалістів. Одразу після перших публікацій у Парижі (кінець 1920-х рр.) Г. Газданова називали «рівновеликим суперником» В. Набокова, порівнювали з М. Прустом, він привернув до себе увагу І. Буніна, Г. Адамовича, М. Осоргіна, М. Горького. І якщо наприкінці 1920 – 30-х рр. про творчість Газданова багато писали, дискутували, то у наступні десятиліття він залишився в тіні таких своїх сучасників, як І. Бунін, Б. Зайцев, В. Набоков. У 1970-х рр. ім'я письменника заново «відкрив» для читача американський славіст Ласло Дієнеш. Коли ж появилась можливість «повернення» творчого доробку письменника на історичну батьківщину, багато зусиль для публікації його творів доклав Станіслав Никоненко (він є і автором перших дослідницьких праць про Газданова у Росії). Упродовж двох останніх десятиліть багата художня спадщина Г. Газданова стала об'єктом дослідження у працях Л. Сироватко, С. Семенової, Т. Красавченко, Ю. Нечипоренка, С. Кабалоті, А. Черчесова, М. Шабурової та ін.

У сучасній критиці за прозою Гайто Газданова закріпився епітет «магічна» і дослідники В. Васильєв та С. Семенова вважають, що магічні властивості прози письменника витікають перш за все із її медитативної спрямованості [1, с. 290]. Творча спадщина Г. Газданова включає автобіографічну романну трилогію, низку різнопланових щодо тематики та характеру розповіді романів, оповідання, публіцистику. Особливе місце у прозовому доробку письменника належить романам «Вечер у Клэр», «История одного путешествия» та «Ночные дороги», які складають своєрідну автобіографічну трилогію, що охоплює життя письменника з дитячих років до Другої світової війни. «Уже в першому романі Г. Газданова виникає наскрізний образ його прози – життя як тривалої у часі подорожі з неминучим пунктом прибуття. Цей образ стане визначальним для наступного роману письменника – «История одного путешествия» ...завершений один епізод життя зі своїм сюжетом, персонажами, думками, далі свобода, відкритість і готовність до нової подорожі, яку пропонує життя, і так до кінця» [5, с. 82]. Мотив подорожі і дороги є одним із ключових у лірико-філософських роздумах Г. Газданова. Уже самі назви його творів часто налаштовують читача на думку про мандрівку – «История одного путешествия», «Ночные дороги», «Полет», «Пилигримы» «Вечерний спутник». Мотив дороги у прозі Г. Газданова – це можливість пошуку істини, це заглиблення у сутність буття та осмислення глибинних проблем існування.

Роману «Вечер у Клэр» (1929) властива кільцева композиція: головний герой прибуває у Париж, де зустрічається з Клэр, своєю першою любов'ю; думка про цю зустріч – це єдине, що зігрівало оповідача на шляху з Росії до Константинополя, коли попереду була повна незвіданість. У фінальній сцені роману бачимо головного героя, який, пройшовши дороги громадянської війни на стороні на стороні білої армії (вибір був саме за цією воюючою стороною, оскільки вони були, як зазначає автор, «побеждаемые»), відпливає від рідних берегів на чужину, щоб там, як дізнаємось далі, знайти себе і повернути втрачене щастя: *«Под звон корабельного колокола мы ехали в Константинополь; и уже на пароходе я стал вести иное существование... Тысячи воображаемых положений и разговоров роились у меня в голове, обрываясь и сменяясь*

*другими: но самой прекрасной мыслью была та, что Клэр, от которой я ушел зимней ночью, Клэр, чья тень заслоняет меня и когда я думаю о ней, все вокруг меня звучит тише и заглушеннее, – что эта Клэр будет принадлежать мне ...во влажной тишине этого путешествия изредка звонил колокол – и звук, неизменно нас сопровождавший, только звук колокола соединял в медленной стеклянной своей прозрачности огненные края и воду, отделявшие меня от России, с лепечущим и сбывающимся, с прекрасным сном о Клэр» [2, с. 127].*

Вечір, проведений у Клер, стає для оповідача поштовхом до заглиблення у минуле – і ця мандрівка в глибини пройденого і пережитого є можливістю осмислення сутності буття. Дорога у роки дитинства, де постають особливо яскраво образи батька та дідуся, дає герою можливість осмислити свої вчинки підліткової пори. І тут особливо виразно змальовано період вибору, усвідомлення істинних цінностей у житті. Як акцентує герой-оповідач, доволі складними, а вірніше, зовсім чужими були його стосунки з матір'ю, яка завжди здавалась йому загадковою, замкнутою і віддаленою від нього. Шлях, який проходить герой до розуміння матері, був непростим – від усвідомлення того, що вона пережила величезні втрати – чоловіка і двох доньок, – до розуміння, що він сам додає їй величезного болю своїми вчинками. *«И только в ее глазах, которые я помнил светлыми и равнодушными, – подчеркнул автор-повидач, – появилась такая глубокая печаль, что мне, когда я в них смотрел, становилось стыдно за себя и за то, что я живу на свете. Позже моя мать стала мне как-то ближе: и я узнал необыкновенную силу ее любви к памяти отца и сестер, и ее грустную любовь ко мне».* Ще глибше розкривається синівське почуття героя до матері у той момент, який був переломним в його житті – відправлення на війну. Саме тоді юнак усвідомив, що його крок був для матері величезним ударом і підкреслює, що тільки жорстокість його шістнадцяти років не дозволяла прислухатись до порад близьких людей і прохань матері: *«Когда, наконец, за мной закрылась дверь и я подумал, что, может быть, никогда больше не войду в нее и мать не перекрестит меня, как только что перекрестила, – я хотел вернуться домой и никуда не ехать... Много времени спустя я вспомнил еще, что в тот вечер шел снег, засыпая улицы. А через два дня путешествия я был уже в Синельникове, где стоял бронированный поезд «Дым», на который я был принят в качестве солдата артиллерийской команды. Был конец тысяча девятьсот девятнадцатого года; с той зимы я перестал быть гимназистом Соседовым, перешедшим в седьмой класс, перестал читать книги, ходить на лыжах, делать гимнастику, ездить в Кисловодск и видеть Клэр; и все, что я делал до сих пор, стало для меня только видением памяти».*

Другий роман автобіографічної трилогії Г. Газданова отримав назву «История одного путешествия» (1935 р.). Настільки часто зустрічається це слово – дорога, подорож – як компонент заголовка твору. Одразу ж зринають в пам'яті «Сентиментальна подорож» Л.Стерна, «Мандри Гуллівера» Дж.Свіфта, «Листи російського мандрівника» М.Карамзіна, «Подорож Гліба» Б.Зайцева, «Дороги моїх днів» В.Поліщука, «Мій шлях» С.Васильченка та ін. Та все ж наскільки різними завжди є конкретні авторські акценти у виборі конкретизуючих деталей назви твору. Гайто Газданов у даному випадку звертає увагу читача на важливість саме однієї, конкретної подорожі героя – це подорож із Константинополя у Париж, подорож, яка приносить оповідачу щасливе перш за все для нього самого відкриття пориву до творчості. Радість творчих переживань, неможливість жити без відтворення у слові пережитого і сприйнятого у доквітлі – ось що стає ключовим, провідним мотивом другого твору автобіографічної трилогії Г. Газданова [3, с. 358].

Роман «История одного путешествия» – це фрагмент паризького періоду життя автобіографічного героя Г. Газданова. У фіналі оповіді автор відкриває перед Володею

можливість відкриття і осмислення світу у незвіданих для нього раніше просторово-часових вимірах: *«Не все ли равно, куда ехать? На этот раз он должен был остановиться в Александрии, Каире, Багдаде, где находились отделения автомобильного агентства Николая. Поездка должна была занять несколько месяцев; что произойдет потом, Володя не знал»*. Показуючи героя на горизонті нового, несподіваного, автор незмінно фокусує увагу на тому, що світ відкритих доріг для нього – це завжди поштовх до відображення відчуженого і пережитого у художньому слові.

У третьому романі автобіографічної трилогії – «Ночные дороги» (1941) – важливе місце належить просторовому образу дороги, яка повсякчас дає нові і нові враження герою-оповідачу: *«В течение долгих ночных лет через мое существование проходили люди, вместе с которыми я проезжал известное пространство, иногда большое, иногда маленькое, и тем самым случайный пассажир становился моим спутником на короткое время... Но поездки кончались благополучно, и все эти мои клиенты терялись в темноте; у каждого из них была своя, неизвестная мне жизнь, которую я пересекал вслепую, за несколько минут нашего совместного путешествия»*. Багаторічний досвід водія нічного таксі у Парижі дав Гайто Газданову таке багатство вражень, що це не могло бути прихованим від читача. Тому настільки невимушеними є у романі «Ночные дороги» переходи за ланцюжком асоціацій від однієї картини до іншої, від одного часового проміжку до другого, більш чи менш віддаленого. Наприклад, після розповіді про зустріч з одним із своїх знайомих автор несподівано переходить до роздумів про те, у чому полягала специфіка його шоферського ремесла і як ця сторона діяльності співвідносилася з головним – безперервним процесом осмислення сутності буття: *«И через два часа после этого свидания, поужинав дома и покинув с сожалением мою комнату, мой стол и диван, я снова сидел за рулем своей машины и медленно ехал по городу, оставив на несколько вечерних и ночных часов то, чем я обычно жил – воспоминания, мысли, мечты, любимые книги, последние впечатления вчерашнего дня, последний разговор о том, что мне в тот период моей жизни казалось самым важным. Я знал по долгому опыту, что работать с какой-нибудь пользой можно было, только забыв обо всем этом и превратившись в профессионального шофера...»*.

Автор-оповідач у романі «Ночные дороги» постає як людина, яка прагне якомога глибше пізнати себе і таємниці людського існування. Умови, в яких він живе, сприяють цьому, та все-таки вразлива душа героя опиняється під важким тягарем тих обставин, з якими він так чи інакше стикається у житті [4, с. 338]. Заключні рядки роману «Ночные дороги» підтверджують цю думку: *«...И, возвращаясь домой на рассвете этого дня, я думал о ночных дорогах и о смутно-тревожном смысле всех этих последних лет, о смерти Ральди и Васильева, об Алисе, о Сюзане, о Федорченко, о Платоне, о том немом и могучем воздушном течении, которое пересекало мой путь сквозь этот зловецкий и фантастический Париж и которое несло с собой нелепые и чуждые мне трагедии»*.

Отже, мотив дороги в автобіографічній трилогії Г. Газданова є одним із ключових. Світ життєвих доріг для головного героя постає як можливість осягнення істини – саме цей шлях до пізнання відкривається у романі «Вечер у Клэр». І якщо в «Истории одного путешествия» наскрізною є думка про те, що творча людина бачить світ і живе у ньому за своїми особливими законами, прагнучи пізнання завдяки самоаналізу та проникненню у таємниці доквілля, то на сторінках «Ночных дорог» сам герой-оповідач відкриває читачеві секрети освоєння дійсності крізь призму пройдених ним життєвих доріг.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Васильев В. Е., Семенова Т. О. Литература русского зарубежья / В. Е. Васильев, Т. О. Семенова // Русская литература XX века: Школы, направления, методы творческой работы /

Под ред. С.И.Тиминой. – СПб.: «logos»; М.: Высшая школа, 2002. – С.258–305.

2. Газданов Г. Вечер у Клэр: Романы и рассказы / Г. Газданов – М.: Современник, 1990. – 591 с. (Далі покликання на це видання подаються із зазначенням сторінки).

3. Игнатив Н. Тема творчества и творческой личности в автобиографическом романе Г.Газданова «История одного путешествия» / Н. Игнатив // Мова і культура. Серія «Філологія». У 10-ти т. Вип.7. – Т. УІІ. – Ч.2. Художня література в контексті культури. – К.: Вид. Дім Дмитра Бурого. – 2004. – С.353-359.

4. Игнатив Н. Автобиографическая проза Г. Газданова: к вопросу о соотношении художественного и документального начал / Н. Игнатив // Slovo. Text. Chas. – Szczecin. – 2008. – С.332-340.

5. Семенова С. Экзистенциальное сознание в прозе русского зарубежья (Гайто Газданов и Борис Поплавский) / С. Семенова // Вопросы литературы. – 2000, май-июнь. – С.67–107.

УДК 821.161.1 – 1.09+929 Гумилёв

*Н. Н. Коверник,  
Ю. И. Сингх,  
Е. В. Юрченко,  
г. Луганск*

### **СБОРНИК Н. С. ГУМИЛЁВА «ОГНЕННЫЙ СТОЛП» В КРИТИКЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА**

В августе 1921 года через несколько дней после расстрела Николая Степановича Гумилёва на книжных прилавках петроградских магазинов появляется его последняя книга «Огненный столп». Эта книга по оценкам современных литературоведов является одной из самых талантливых в творческом наследии Гумилёва. Стихотворения до сих пор продолжают привлекать к себе внимание исследователей. С нашей точки зрения, рассмотрение критических отзывов о книге современников поэта позволяет понять особенности восприятия его творчества в непростое послереволюционное время.

«Огненный столп» получил гораздо меньше критических отзывов, чем предыдущие книги поэта. Это было связано, во-первых, с расстрелом Николая Гумилёва. Трагическая смерть автора буквально поразила всех его близких и знакомых, поскольку стала одной из первых в ряду грядущих большевистских репрессий. Во-вторых, постреволюционная ситуация, цензура уже тогда, в 1921 году, не позволяли выступить с отзывом о книге казненного поэта. До нас дошло несколько рецензий современников, которые отражают все названные нами тенденции этого тяжелого времени.

Поэт-символист Николай Минский начал свой отзыв словами о том, что «нелегко говорить о стихах Гумилёва теперь, когда имя его горит в наших сердцах нестихающей болью» [4]. Автор подчеркнул, что главное качество поэзии Гумилёва – честность, потому что «он подносил читателю только конкретное, подлинное, лично пережитое...Чувствительность, слезливость, жалостливость была чужда его душе» [4].

Анонимный отзыв на книгу с подписью В. И. так же отражает и сожаление о гибели поэта, и оценку его творчества. Эта рецензия достаточно кратка и в ней автор уделит главное внимание стихотворениям Гумилёва о путешествиях: «Муза Дальних Странствий» — любимейшая из муз поэта. В его стихах нас поглощает соль южных морей, пески пустынь, пальмы оазисов, Африка с ее бесчисленными племенами, так странно звучащими на русском языке, и южная изумительная Азия — Китай, Индо-Китай, Персия» [2]. Завершает отзыв определение роли поэта в истории русской литературы: «Значение Гумилёва и его влияние на современников огромно. Его смерть и для революционной России остается глубокой трагедией. И никто, надеюсь, не

повторит вслед за поэтом: «Как все это просто, хорошо и совсем не больно» [2].

Ученик Гумилёва, писатель Русского Зарубежья Георгий Иванов подчеркнул, что «Огненный столп» более, чем любая из предыдущих книг, «полна напряженного стремления вперед по пути полного овладения мастерством поэзии в высшем (и единственном) значении этого слова» [3].

Явно большевистского настроения исполнена рецензия С. Боброва «Н. Гумилёв. Огненный столп». Автор неоднократно подчеркивает книжность гумилёвского художественного мира, его несоответствие революционным задачам современного общества. Не случайно в финале статье он безапелляционно утверждает: «Гумилёв большим поэтом никогда не был и было бы только курьезно спрашивать у него широкой и всякому нужной поэзии» [1]. Такая точка зрения в целом определила позицию советской критики, благодаря которой не только творчество, но и само имя поэта было на десятилетия либо запрещено, либо упоминалось в негативном контексте. Такая же судьба постигла и других больших авторов Серебряного века: Анну Ахматову, О.Мандельштама, М. Цветаеву, К.Бальмонта, – список можно продолжать и продолжать.

Иная картина восприятия сборника сложилась в современном литературоведении. Сегодня существует целое направление – гумилёведоведение, представленное блестящими именами украинских, русских, западных исследователей: Л. Аллен, Л. Аннинский, М. Баскер, В. Бронгулеев, Н. Богомолов, О. Верник, И. Гарин, Ю. Зобнин, О. Клинг, О. Лекманов, Р. Тименчик, Е. Эткинд и др. Ученые рассматривают различные аспекты творчества поэта, детально изучают его биографию. Большинство исследователей, поддерживая критиков Серебряного века, сходятся во мнении, что «Огненный столп» – лучшая книга поэта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бобров С. Н. Гумилёв. Огненный столп / С. Бобров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gumilev.ru/>– Загл. с экрана. – рус.
2. В. И. Н. Гумилёв Огненный столп / В. И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gumilev.ru/>– Загл. с экрана. – рус.
3. Иванов Г. О поэзии Н. Гумилёва / Г. Иванов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gumilev.ru/>– Загл. с экрана. – рус.
4. Минский Н. Огненный столп / Н. Минский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gumilev.ru/>– Загл. с экрана. – рус.

УДК 811.133.1'276.3+82-2

*І. А. Любарець,  
м. Київ*

#### МЕТОДИ СТВОРЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕРСОНАЖІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ДРАМАТУРГІЇ ХХ СТОЛІТТЯ

У доповіді розглядаються моделі створення особистісних образів персонажів у театральних п'єсах за допомогою їх вербальної взаємодії, а також засобів авторського коригування та читацько-глядацького впливу на цей процес. Як підсумок робиться спроба дійти узагальненого висновку щодо питання.

Родове розділення між художнім текстом роману та драми залишається незмінним, що підтверджує думки М.Бахтіна про те, що жанри дискурсу є абстрактними конфігураціями, пов'язаними зі сферами використання мови, і які визначають висловлювання, його зміст, композицію, а отже стиль вербальної продукції загалом. Достовірними ми вважаємо ідеї П.Лартома, за якими стилістика висловлювання є "передвизначеною" внутрішнім вибором літературного жанру. У



зв'язку з цим, вивченню кожного окремого твору повинно передувати ознайомлення зі стилем жанру [5; 4, с. 128].

Відкритий, неповний, розірваний, драматургічний текст у прямому значенні читається з урахуванням «білих плям», призначених для заповнення тим, хто трансформує його в живий спектакль для перегляду.

Об'єктом дослідження виступають п'єси театру сюрреалізму, в яких ми спробуємо визначити спільні структурні риси символічного кодування. Завдяки аналізу ролі показника джерела мовлення та персоналізації дискурсу, особливостей функціонування висловлювань у драматургічному тексті та вираженню ознак суб'єктивності у мовленні персонажів формуються характеристики персонажів.

Театр взагалі характеризується поєднанням компонентів видачі та представлення інформації. На стику двох критеріїв (типу діалогу – внутрішнього чи зовнішнього) та типу адресата (прямого, непрямого, додаткового), можна краще зрозуміти статус кожної дійової особи в процесі театральної комунікації (на рівні тексту чи постановки). Зазначимо, що в зовнішньому діалозі присутній автор та акт письма, з одного боку, та читач чи глядач з іншого боку; у внутрішньому діалозі – мовлення персонажів у тексті та акторів, що їх представляють на сцені [6, с. 163].

Театралізація, фактично, широко охоплює актуалізацію дидактичних та діалогічних текстуальних форм, вставок указівок автора щодо сценічної реалізації твору.

Театральний діалог, отже, створюється в рамках цієї «внутрішньої діалогічності», в стилі більше драматичному, ніж епічному, успадковуючи форми висловлювання, близькі до аристотелівських та платонівських. Це не виключає дієгетичного відсторонення від персонажів, особливо в класичній трагедії, де є тенденція до романізації, на відміну від сучасних драматичних текстів. Проте слід розглядати кожен твір окремо, адже манера створення мімезису та поезису є індивідуальною [3, с. 178].

З огляду на це, припустимо, що персонажі також є співтворцями наратологічного простору тексту, забезпечуючи функцію інформативності тою мірою, якою вона стосується фабули та дійових осіб, часо-просторових рамок, персонажів, інтриги і т. д. Це є доказом неможливості скорочення театральних діалогів до об'єму звичайних розмов. З цього випливає, що персонажі, особливо в моменти викладу думок, кличуть один одного, називають імена, описують зовнішній вигляд та характер взаємовідносин, або, іншими словами, апелюють до уявного часопростору, який вони визначають [7, с.52].

Парадокс театрального мовлення полягає в складності його створення, в тому, що воно повинне доносити до референта окремо взяті репліки персонажів та, що більш важливо, показувати ідіосинкратичну присутність оповідача, яким є драматург (один голос, почутий з багатьох).

Візьмемо для прикладу термін "мовлення", значення якого може змінюватися в залежності від частоти та меж використання, у контексті внутрішньої діалогічності. В усних висловлюваннях значення "мовлення" відповідає фізичній здатності мовця з урахуванням фонетичних та просодичних функцій (тембр, ритм, інтенсивність), які дозволяють ідентифікувати мовця та складають єдність висловлювання протягом всієї тривалості мовленнєвого акту.

Драматичний текст створюється для того, щоб бути озвученим, і ця звична характеристика висловлювання є метою роботи зі стилізації тексту, коли драматург повинен надати необхідні вказівки щодо характеристики образів персонажів за допомогою манери їх висловлювань, і особливо передати в організації тексту особливості його озвучення задля створення, по можливості, ілюзії промовляння. Слід додати, що драматург у грі тропів може використовувати ці «фізичні» риси мовлення

на користь ідентифікації персонажа, щоб ця стилізація ефектів мовлення була побудована згідно зі схемою їх топографічних ознак, до яких належать, наприклад, експресивність та територіальні акценти, а також прозодично-графічних характеристик персонажів, таких як фізичні недоліки, чи показники характерологічних чи емоційних ознак того чи іншого персонажа [2, с. 83].

Театральні тексти є художньою нарацією, що в епоху структурного моделювання стали об'єктом театральної семіотики. Існує два рівні організації оповіді, з огляду на які досліджують персонажів:

– Наративний синтаксис, що позиціонує персонажів парадигматично та синтагматично відповідно до дієвої ролі, та на основі антропологічної моделі людської поведінки (могти, хотіти, знати, діяти, зазнавати, бути, здаватися і т. д.);

– Дискурсивна організація, –рівень, на якому персонаж актуалізується згідно з тематичною чи дієвою роллю у специфічній формі статусу (умови, стать, вік, характер) [4, с. 86].

Структура дидакалічного тексту групує висловлювання та репліки персонажів у театральній п'єсі, принаймні у її традиційній формі, стираючи будь-яке пряме вираження мовлення драматурга. Це саме те, що дозволяє створити ефект суб'єктивності у самих висловлюваннях дійових осіб і надає їм більшої вагомості: персонажі висловлюються від першої особи, а отже, постають у ролі теми висловлювання, наданого їм драматургом. Риси суб'єктивності та інтерсуб'єктивності, прописані в тексті реплік фундаментальним чином, допомагають включити персонажів у дію, створюючи ефект невід'ємної присутності. Персоналізація їх дискурсу дозволяє зобразити «ефект-персонажу», який функціонує в театрі за схемою, схожою на присутню в романі [2, с. 218].

Щоб виділити основні риси функціонування висловлювань у театральному тексті, а також прояви особливостей створення образу особистості за допомогою дискурсу персонажів, виділимо роль визначення джерела мовлення, важливість персоналізації дискурсу та його організації, так само як гру смислів між ім'ям, мовленням та особистістю дійової особи. Якщо ознаки джерела мовлення є частиною дидакалії, вони у п'єсі відіграють суто специфічну роль, оскільки вони вводять кожен акт мовлення персонажа і дозволяють таким чином забезпечити ідентичність цього персонажа протягом всієї дії твору.

За правилами створення драматургічного тексту відношення між присвоєнням імен та конструкцією висловлювань у репліці є імпліцитним: саме так текстуально визначається мовленнєвий процес дискурсу персонажа. З одного боку, висловлювання стає можливим та правдоподібним завдяки наявності джерела мовлення, що з ним пов'язане: воно представлено ім'ям персонажа-мовця. З іншого боку, означений персонаж отримує, у свою чергу, ефект реальності завдяки висловлюванню, що йому належить: ім'я персонажа тут набуває рис джерела мовлення, обдарованого мовою.

Персоналізація дискурсу відіграє визначальну роль у створенні ефекту-персонажа та активізації ролі ефекту особистості у театрі. Система театральних висловлювань спрямована на створення ефекту особистості: драматург приховує себе, виставляючи напоказ дійових осіб; дидакалічний текст забезпечує відокремлення мовлення; мовленнєві акти прив'язані до конкретних персонажів. Мовлення в театрі і є дією, оскільки висловлювання втілюють тих, хто їх продукує. Але з огляду на становлення персонажів завдяки їх реплікам, драматичні твори ставлять під питання зв'язок між ім'ям, мовленням та ідентичністю дійових осіб: не випадково у театральних текстах постає запитання чому ефект особистості інколи перекидає сюжет [2, с. 167].

Повороти сюжету, побудовані на цьому принципі впізнавання, демонструють, що однією з наданих драматичному персонажу функцій є визначення зв'язку між тим або

тією, хто говорить та соціальним визнанням цієї особи як індивіда. Персонаж в пошуках ідентичності зображує складність того, що ми називаємо індивідом: щоб бути унікальним, індивіду необхідно бути впізнаваним та виділеним серед більшості.

В театральному дискурсі вказівка на джерело мовлення зникає одразу після появи і відходить на другий план під час презентації ролі актором на сцені: потенційне втілення ролі актором оживляє персонажа, навіть в уяві читача, який знає, що п'єси у будь-якому випадку призначені для сценічної гри. Якщо фізична присутність актора на сцені забезпечує зв'язок між репліками, що належать одному персонажу, то у друкованому театральному тексті саме ім'я персонажа створює цю безперервність. Адже дидактична функція джерела мовлення полягає не лише у ознайомленні зі змістом репліки: вона також забезпечує смислове об'єднання реплік одного персонажа, віддалених одна від одної в тексті, таким чином вибудовуючи просторову нерозривність тексту. Зазначення у драматичному тексті джерела мовлення уможливорює надання кожному «я» в тексті власного імені [4, с. 136].

Автор може відрізнити персонажів один від одного, використовуючи ознаки суб'єктивності у деталях кожної з їх реплік, так само як і у всьому тексті п'єси: в цьому полягає один з лінгвістичних елементів, що відрізняє театральний текст, як літературний, від реального використання мовлення. Аналогічно такий стиль персоналізації дискурсу у драматичному тексті слугує відзеркаленням конструювання сюжету через вербальну гру обміну репліками.

Аналіз наявності ознак суб'єктивності у мовленні персонажів, як на рівні макроструктури твору, так і на рівні мікроструктури (при розгляді окремих реплік чи одного обміну репліками), дозволяє виділити зокрема як особистість персонажа визначається як окремий сюжет. Таке самовизначення сюжету призводить до самовідсторонення персонажа.

Ознаки інтерсуб'єктивності у вербальній взаємодії довершують індивідуалізацію персонажів: у театрі персонаж вибудовується за допомогою реплік, які він промовляє та через висловлювання у діалогах, у яких він бере участь [3, с.74].

Механізм театального висловлювання повністю відповідає естетиці драматичної ілюзії: читачі та глядачі сприймають персонажів як особистостей. Драматичне письмо пропонує широкий спектр матеріалу для вивчення феномену інтертекстуальності: репризи, адаптації, пародії.

Підводячи підсумки, скажемо, що інтерес до лінгвістичного описання драматичних текстів полягає в можливості продемонструвати міру сформованості в них діалогічного мімезису, з огляду на який їх сценічне відтворення узгоджується зі вказівками автора, що може бути визначеним та невизначеним, повним та неповним, закритим та відкритим, завершеним та незавершеним.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцева И.П. Поэтика современного драматургического дискурса / Зайцева Ирина Павловна. – Луганск : Альма-матер, 2007. – 332 с.
2. Сапрыгина Н.В. Психолінгвістика діалога / Сапрыгина Нина Вадимовна. – Одеса : ТЭС, 2003. – 328 с.
3. Bakhtine M. Esthétique et théorie du roman. – Paris : Gallimard, 1978. – 488 p.
4. Boisdreffre P. de , Dictionnaire de la littérature contemporaine. Nouvelle edititon. – P. : Editions universitaires, 1963. – 692 p.
5. Claire Despierres, Hervé Bismuth et autres / La lettre et la scène: linguistique du texte de théâtre. – Dijon. – Nouvelle Imprimerie Laballery, 2009. – 327 p.
6. Fenoglio I. L'écriture et le souci de la langue. Ecrivains, linguistes : temoignages et traces manuscrites. – ..., Academia Bruylant, 2007. – 198 p.
7. Maingueneau D. Analyser les textes de communication. – P. : Dunod, 1998. – 214 p.

**ОБРАЗЫ ПРАВДЫ И КРИВДЫ  
В СЛАВЯНСКОЙ МИФОЛОГИИ И ТЕКСТАХ**

Отметим, что Правда и Кривда - в славянской мифологии и легендарном сказительстве – одно из основных выражений главного противопоставления, оппозиции типа доли – недоли. По-видимому, оба образа/понятия до определенной степени связаны с т.н. «народным христианством» и имеют в своей основе религиозно-дуалистические корни.

Еще А.Н. Веселовским указано [1] на возможную связь славянских образов Правды и Кривды с т.н. «отреченными» книгами, с легендами богомилов, катаров (патаров), с гностическими и манихейскими практиками.

В понятиях т.н. «Святой Руси» образы Правды и Кривды встречаются в сказках, преданиях и духовных стихах, где они являются выражением главного духовного противоречия, столкновение противоположных начал - Божественного и сатанинского, доброго и злого, света и тьмы, доли и недоли.

Наиболее отчетливо образы Правды и Кривды отразились в т.н. «Глубинной» (или «Голубиной») книге: *Это не два зверя собирався, / не два лютые собегалися: / Это Правда с Кривдой соходилася, / Промежду собой они бились-дрались./ Кривда Правду одолеть хочет; Правда Кривду переспорила. Правда пошла на небеса / ... А Кривда пошла у нас вся по всей земле.* Хотя в окончательной редакции этого сюжета в «Голубиной книге» сказалось влияние христианства, не подлежит сомнению, что истоки этого текста восходят к глубокой языческой древности.

Образы Правды и Кривды можно встретить в некоторых славяно-русских крестных сказаниях как несомненно органично родственные нашей литературной старине, это вполне можно заключить из сведений славяно-русских духовных стихов и былин. Так, например, как отмечает Веселовский А.Н.: «у Готфрида из Витербо, в «Legenda aurea» и др., последнее из райских деревьев найдено не в Эдеме, а на Ливане; поэтому его могли назвать выросшим на Ливане, ливанским, леванитовым. Это и есть т.н. «леванитов крест»; по общему поверью, на этом именно дереве распяли Христа: и «распеше Христа на дрѣве, иже отъ глави ядамови играѣте», что объясняет известную символику распятия, у подножия которого помещают обыкновенно мертвую голову» [1].

Средневековая философия и фантазия вносили, таким образом, в историю образов Правды и Кривды своеобразную идею единства, связывая повесть грехопадения с повестью искупления, Эдем с Голгофой, делая из дерева, которое было поводом к греху первого человека, орудие его спасения. Глубинный стих, на который мы указывали выше, а точнее - апокрифический текст, легший в основу т.н. «Голубиной книги», вводит в эту онтологическую трактовку новый элемент, очевидно под влиянием иноверных для православного сознания представлений: образ райского дерева, ставшего крестом, данная трактовка переносит с Голгофы на Фавор: на нее выпадает Глубинная книга, «ко честной главе ко Адамовой», «у чудного креста леванитова»; в былинах о смерти Василия Буслаева «пус-та-голова, человечья кость», лежащая на Фавор-горе (или Сорочинской), - это также и Адамова голова, а весь рассказ о смерти в данной части, по-видимому, основан на заключении русского апокрифа о крестном древе, где говорится, что Соломон нашел Адамову голову, которую, по громадной величине (гиперболизированный признак), отрок принял за камень. Василий Буслаев, встретив на дороге пустую голову, пнул ее прочь; она провещилась человеческим голосом и напорочила смерть, которую он и находит, скача вдоль через высокий

камень, очутившийся на месте головы [1].

Очень характерно это смешение Голгофы с Фавором в белорусской редакции стиха о Глубинной книге: Христос не только преобразился на Фаворе, но и «на распятьи был»: *И тьякла руда на коренийцу / Со яво руды кора выросла, / И брали кору по вси попам, / По всим попам по поповичам, / По всим царкваи по царковачкам.*

В данном случае мы сталкиваемся со средневековым христианским символизмом на славянской почве, привязанным, по-видимому, к легенде о крестном древе уже в трактовках Тертуллиана и блаженного Августина: кровь Спасителя не только искупляла греховность человечества, но и образно смывала грех прародителя, капая на его голову, которая представлялась лежащей у подножия креста. Остается неясным только загадочное растение, вырастающее от божественной крови Спасителя. Здесь канва первых редакций духовного стиха, вероятно, либо испорчена, либо изменена, либо дополнена неясной «врезкой», заменившей какое-нибудь другое название. К примеру, в одной греческой легенде о нахождении честного Креста рассказывается, что на месте, где некие евреи умышленно закопали крест Спасителя, выросла трава, «пахучая и врачующая». Это *ocimum basilicum*, современный базилик, душики, малороссийские васильки, которые в народной русской (и славянской) обрядности до сих пор связаны с культом креста: их кладут в церквях под распятие, делают их них кропило, откуда, может быть, и одно из старинных названий кропила – *василок*. И в этом смысле их действительно берут «по попам, по поповичам, по церквам, по церковачкам». Как отмечает Веселовский А.Н.: «Это один из хороших образчиков того, как литературное содержание легенды может не только переходить в обряд, но и становиться неотъемлемою принадлежностью народно-поэтических воззрений. Другая сторона народного творчества раскрывается нам в судьбах леванитова креста: я говорю о том явлении, что чем далее в обращении, тем более обезличивается первоначально конкретный образ, исчезает его историческое и местное приурочение, он становится общим местом, из собственного имени нарицательным. В Глубинной книге, в намеках былины о Василье Буслаеве, отношения леванитова креста к Фавору и крестной легенде еще ясны; в отрывках не то былины, не то духовного стиха, напечатанных в сборнике Кириши Данилова «Чуден крест Леванидовский», является как нечто определенное, рядом с глубокими омутами днепровскими и высокими горами Сорочинскими. На Сорочинской же горе (то есть Фаворе) находится он и в былине о Михаиле Потыке. Но уже в стихе о сорока каликах он очутился под Киевом, кругом него становятся калики; с переходом его из духовных стихов в былину он показывается на всех богатырских росстанях; около него на Почай-реке стоят терема Чурилы Опленковича. Самое значение эпитета до того забыто, что являются даже луга Леванидовы и книга Аеванидова» [1].

Таким образом, т.н. «леванидов крест» утратил всякое специальное значение и стал синонимом креста, т.е. распятия как такового. Ср., например, с тем, что в житии Филиппа Иранского рассказывается про святого, который ехал по реке Выге и, сойдя с плота, «пошелъ въ гору, гдѣ ему ангель Господень исповѣдалъ и благовѣстилъ, къ Леванидову кресту надъ Лужаномъ озеромъ... И створилъ пришествіе к кресту къ Леванидову, и нача ся Христу молити подъ крестомъ Леванидовымъ по благовѣствованію ангела Господня, и преклонь колѣни, и нача ся молити Христу».

Должно полагать, вероятно, что это простое распятие, возможно с адамовой головой у подножья, заимствованной из древней легенды о райском древе.

Перейдем теперь к образам Правды и Кривды духовного стиха: они отсылают нас к т.н. «отреченной», апокрифической легенде о царе Соломоне.

Некоторые из образов и текстов, например, о птице Страфиле и звере Индрике (инороге), могут быть объяснены лишь после более тщательного изучения с составом

данного апокрифа, а также апокрифови духовных стихов интертекстуально «смежных» с ним.

В этом смысле очень интересно содержание вещей снов, вставленных в большую часть редакций Глубинной книги.

1. Сон о Правде и Кривде.

*Возговорил Володимир князь,  
Володимир князь Володимирович:  
Ой ты гой еси, премудрый царь,  
Премудрый царь, Давыд Ессеевич!  
Мне ночесь, сударь, мало спалось,  
Мне во сне много виделось:  
Кабы с той страны со восточной,  
А с другой страны с полуденной,  
Кабы два зверя собиралися,  
Кабы два лютые собегалися,  
Промежду собой дрались билися,  
Один одного зверь одолет хочет.*

*Возговорил премудрый царь,  
Премудрый царь Давыд Ессеевич:  
Это не два зверя собиралися,  
Не два лютые собегалися,  
Это Кривда с Правдой соходилася,  
Промежду собой бились-дрались;  
Кривда Правду одолет хочет;  
Правда Кривду переспорила.  
Правда пошла на небеса,  
К самому Христу, Царю Небесному;  
А Кривда пошла у нас вся по всей земле,  
По всей земле по Свет-Русской,  
По всему народу христианскому.  
От Кривды земля восколебалася.*

В некоторых стихах образы Правды и Кривды в виде зверей предстают перед нами белым и серым зайцем:

*Кабы белой заец, кабы серой заец,  
Кабы белой заец одолет хочет?*

*Как бы серой белого приодолел:  
Бел пошел во чисто поле,  
А сер пошел во темны леса, -*

или вместо них выступают двое юношей, Как отмечает А. Н. Веселовский: «толкование во всех случаях одно и то же; иногда аллегорические образы отсутствуют и во сне представляется» [1]:

*Будто Кривда с Правдой побивалася,  
Будто Кривда Правду одолет хочет.*

Аполог о Правде и Кривде встретился уже в сказаниях о Соломоне, и, к примеру, А.Н. Веселовский [1] не раз указывает на его дуалистический характер, на его «связь с иранскими представлениями о святости правды, удалившейся на небо в образе птицы, когда Джемшид позволил себе ложное слово; наконец, на появление его в народных легендах и новеллах, почерпавших свои мотивы в отреченной литературе. Греховная

сила Кривды остается царить на земле, которая по понятиям дуалистов находится под властью демона; Правда удалена на небо, в духовное царство доброго бога. Позднее с православной точки зрения первоначально дуалистический смысл аполога был понят иначе: вознесение правды на небо, «к самому Христу, царю Небесному», представляется ее победой; в старинных русских изображениях Страшного Суда можно видеть, как «Правда Кривду стреляет, и Кривда пала со страхом». В апологе соломоновской легенды такое толкование не заметно».

В этом отношении показательно, что в «Беседе трех святителей», составленной во многом по образцу древнейших «Вопросов Иоанна», встречается та же загадка в форме, сохраненной Соломоновским сказанием на славянской почве: «Вопрось: Что есть бѣль щить, а на бѣлѣ щитѣ заецъ бѣль: и прилетѣ сова и взя зайца, а сама ту саде? Отвѣтъ: Бѣль щить есть свѣтъ, а заецъ правда, а сова кривда».

Заметим наконец, что романы, сказания и пр. о Мерлине и Соломоне, которые А.В. Веселовский самым подробным образом исследует на предмет (в том числе) апокрифических данных о Соломоне и Китоврасе, также начинается видением о борьбе двух зверей: борются красный и белый драконы, как в указанном выше тексте борются белый и серый заяц; когда один одолел другого, также дается аллегорическое толкование, с тою лишь разницею, что образы Правды и Кривды заменены другими историческими мотивами.

## 2. Сон о дереве.

Говорит царь Волонтоман (Владимир, Волот и т. д.) Давиду:

*Мне царю Волонтоману  
Мало спалось, много во сне виделось;  
Как в моем ли было зеленом саду  
Выросло деревцо сахарное,  
Из далеча из чиста поля  
Прилетала пташечка малешечка,  
Садилась на деревцо сахарное,  
Распуцала перья до сырой земли:  
Ужь ты можешь ли, царь, про то ведати?*

*Им ответ держал премудрый царь:  
- Как тебе царю Волонтоману  
Мало спалось, грозно во сне виделось,  
В твоём ли было зеленом саду и т.д.*

Собственно далее по тексту дается аллегорическое толкование сна.

Нужно отметить, что образы Правды и Кривды в сходных мотивах повторяются и в тождественных пословицах разных славянских народов, возводимых к единой общеславянской традиции.

Образы Правды и Кривды можно встретить и русских народных сказках в обработке Афанасьева Александра Николаевича [4].

Противопоставление правды, правоты (и других производных от слав. \*pravъ, "правый") и неправоты, кривды пронизывает всю терминологию древнейших славянских предправовых и правовых текстов (типа «Русской Правды», судебника 11 в., само название которого содержит слово «правда» в древнем архаическом предправовом смысле).

Общеиндоевропейские истоки образов Правды и Кривды, а также битв между Правдой и Кривдой в славянских представлениях могут быть реконструированы благодаря точному совпадению с аналогичным мотивом спора Правды (др.-инд. sat-ya) с противоположным началом в «Ригведе», сходными мифологическими различиями в

греческом предправе, в т.ч. - в противопоставлении двух Правд - двух Дике в ранней греческой трагедии. Как и в других индоевропейских традициях, различие Правды и Кривды символизировалось в конкретных понятиях правого - левого, прямого - изогнутого (что сказывалось в роли имён, производных от соответствующих обозначений: греч. Лайк как «левый», слав. Крив и т.п.). Соответственно в русской мифологии и культуре, а также в фольклорных текстах сохраняются предправовые формулы типа «даю (правую) руку свою на отсечение», «хоть правую руку отрубить». Противоположные по значению формулы, связанные с Кривдой, сохранены в былевом эпосе: *Как по кривде судить, да быть убитому*.

Сравним образы Правды и Кривды в русских пословицах и поговорках [3]: *Правда в лаптях; а кривда, хоть и в кривых, да в сапогах; Правда у Петра и Павла* (где в Москве был застенек, тюрьма – авт.); *Правда к Петру и Павлу ушла, а кривда по земле пошла; Пришла правда не от Петра и Павла, а от Воскресения в Кадашах* (намек на московскую голову (главу исполнительной власти) Шестова, 1845); *За правду Бог и добрые люди; Кто правду хранит, того Бог наградит; Кто правды желает, тому Бог помогает; Кто правого винит, тот сам себя язвит; И твоя правда, и моя правда, и везде правда - а нигде ее нет* (представления о социальной справедливости и общественном устройстве в России и в мире – доступной славянскому мировидению ойкумене); *Суд правый кривого дела не выправит* (прибавка: *а кривой суд правое скривит* (о судебной системе)). Сравним: *На деле прав, а на дыбе (т. е. на пытке) виноват* или *На деле прав, а на бумаге виноват*.

Для раннего славянского поэтического и предправового сознания выстраивается ряд совмещенных противопоставлений: Правда и Кривда, правый суд - неправый суд, жизнь - смерть. При вероятном наличии индоевропейских предправовых истоков (где в древнейшей форме правда обозначалась причастием на \*-nt от корня \*es, «быть истинным», ср. рус. «суть», «истинная правда, сущая правда»; др.-инд. satya-, хетт., asant-, «сущий, истинный»; др.-англ. sor, отсюда англ. sooth и т.п.) на мифологический сюжет спора Правды и Кривды в славянской и других индоевропейских традициях могли оказать влияние и распространённые в древневосточной литературе (древнеегипетской, хурритской, хеттской и др.) сюжеты, описывающие спор Правды и Кривды и двух людей (часто братьев - доброго и злого (ср. с Каином и Авелем)), воплощающих противоположные начала дуалистического мифа, на что, в частности указывают Иванов В.В. и Топоров В.Н. [2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Веселовский, А.Н. Мерлин и Соломон: избранные работы. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс; СПб.: Terra Fantastica, 2001. – С. 212-217.
2. Иванов В.В., Топоров В.Н. О языке древнего славянского права (к анализу нескольких ключевых терминов), в кн.: Славянское языкознание, 8-й Международный съезд славистов. Доклады советской делегации. - М., 1978.
3. Пословицы русского народа. - М.: Художественная литература. В. И. Даль. 1989.
4. Правда и Кривда // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. - М.: Наука, 1984-1985. - (Лит. памятники). Т. 1. - 1984. - С. 152-163.

УДК 82

Г. В. Філатова,  
м. Ізмаїл

#### ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ОБРАЗУ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО В «ІСТОРІЇ РУСІВ» ТА ЛІТОПИСІ САМІЙЛА ВЕЛИЧКА

Богдан Хмельницький відіграв у історії України переломну роль, оскільки



розпочата ним війна стала для українського народу війною за визволення з-під чужоземного поневолення, боротьбою за створення власної національної держави. Тому не дивно, що навколо його імені ось уже понад три століття вирують пристрасті, точаться гранично напружені суперечки, під час яких висловлюються абсолютно протилежні думки та оцінки.

Учені-історики часто зверталися до осмислення образу видатного гетьмана, як-от: Костомаров М., Грушевський М., Липинський В., Кубалі Л., Оглоблін О. тощо. Проте не менш цінним та цікавим є дослідження трактування образу Богдана Хмельницького в українській літературі. Письменники та поети різних часів, намагаючись подати своє бачення цієї особистості в історії та долі українського народу, обирали її об'єктом художнього змалювання.

Вказана тема проаналізована науковцями, на нашу думку, недостатньою мірою. Трактування образу Богдана Хмельницького в козацьких літописах здійснювали Сафонов Ю. [12], Газізов М. [5], Пастух Т. [9], у давній літературі – Пінчук С. [10], Поліщук В. Т. [11], проте широкого, а особливо зіставного аналізу трактування образу Богдана Хмельницького в зазначених творах поки що не проводилося.

**Метою** нашої статті є аналіз «Історії Русів» та літопису Самійла Величка, з'ясування особливостей авторського відтворення образу Богдана Хмельницького, визначення спільних та відмінних рис характеристики героя, поданої у вказаних творах

Події визвольної війни у творі невідомого автора «Історія Русів» займають провідне місце. Головна увага в ньому, безсумнівно, зосереджена на образі Богдана Хмельницького. Свою розповідь про Богдана Хмельницького автор починає з опису походження, родоводу Богдана-Зиновія: «Хмельницький той є нащадком Венжика Хмельницького, раніше бувшого Гетьмана Малоросійського; він, рахуючись у боярах, або ранговій Шляхті Малоросійській, мав у вічистому володінні своєму містечко Суботів ... У службі військовій мав він чин Сотника в реєстровому Черкаському полку; але за характером, підсилюваним добрим достатком, значив вельможу краю тутешнього...» [6]. Також автор наголошує на освіченості Хмельницького, вродженому гострому розумі: «Сей Зиновій Хмельницький ... вихований ... у Варшаві піклуванням прямобатьківським і на коштах вельможних. Всі тодішні класи наук красних пройшов він під керівництвом найліпших вчителів, щедротою придбаних. Природжена гострота і обдарованість виправдали турботи батьківські та вчительські. Окрім інших його знань, особливо вправний він був у найперших Європейських мовах, а особливо в Латинській та Грецькій, за що вельми любили його та шанували Римське Духовенство і Польські Вельможі; та й сам Король Сигізмунд особисто його знав і завше вирізняв з-поміж ровесників» [Там само]. Упродовж твору автор також неодноразово вказує на визначні розумові здібності гетьмана: «Сей муж, будучи великого розуму і кмітливості...» [Там само]; «Одначе великодушність його і здоровий глузд і розум з розлогим знанням політики подолали і анітрохи не захитали в прихильності до Царя і Царства Московського» [8] тощо. Приділяючи основну увагу змалюванню головних подій Визвольної війни, автор, окрім таланту Хмельницького як полководця, наголошує й на таких рисах його характеру, як мудрість політика («Хмельницький, будучи добрий політик в ділах міністерських...» [7]); мужність воїна («Гетьман Хмельницький, утративши під Берестечком військ своїх близько дванадцяти тисяч, не втратив при тому мужності своєї анітрохи» [Там само]); військова обережність («Хмельницький, ведучи себе на війні завше обережно, спішив війська» [8]); хитрість («...подали тим нагоду Гетьманові до звичайної його при облогах хитрості...» [Там само]); патріотизм («Він, будучи найщирішим патріотом народу свого, завше шукав йому гаразду і після довгочасної виснажливої війни спокою...» [Там само]; «...заповідаю йому на все життя його служити отчизні вірно й щиро, пильнувати її, яко

зіниці ока, і пролити за неї всю свою кров, якщо буде їй корисна і спасенна! Понад сю жертву я нічого іншого не вимагаю» [Там само]). У творі Богдан Хмельницький постає перед читачем як далекоглядна («...розмірковуючи про майбутні наслідки, коли така лиха гроза, що зібралася над отчизною його, на неї вдарить, уявляв, якої зазнає вона руїни і спустошення од держав, таких могутніх і її майже оточуючих» [Там само]); порядна та чесна перед самою собою («Прийняти ж систему їхню вважав він за віроломство, підле боягузтво і самий явний злочин, що означає у Християнстві гріх смертний, вічно непростий» [Там само]) людина, здатна піти на компроміс заради миру в Україні («Гетьман просив ще вважати його нейтральним, він під тим видом зобов'язеться допомагати їм тасмно грішми, кіньми, обладунками та іншими військовими речами...» [7]). Також автор наголошує на ораторському таланті гетьмана: «Гетьман, вживаючи все своє мистецтво в політиці і все красномовство в доказах...» [Там само]). Узагальнює автор свою характеристику Хмельницького в кінці розповіді про нього такими словами: «Він, мавши незвичайний розум, був вельми добродушний і справедливий, у справах національних — досконалий політик, а на війні — безстрашний і заповзятливий вождь. Хоробрість його дорівнювала байдужості. У звитягах своїх ніколи не чванився, а в невдачах зовсім не журився. Терпеливість його в найтяжчих трудах і подвигах ніяк його не зраджувала. Голод і спрагу, холод і спеку зносив він з досконалим спокоєм. Отчизну свою і народ так любив, що спокоєм своїм, здоров'ям і самим життям завше йому жертвував без найменшого нарікання. Словом сказати, був найліпший у народі верховний начальник, а у війську безприкладний вождь» [8]. Є очевидним, що ця характеристика повністю перегукується з тією, яку автор подавав упродовж усієї розповіді.

Досить рельєфно та широкопланово зображена визвольна війна 1648 – 1654 рр. в козацьких літописах, зокрема літописі Самійла Величка. У ньому також досить різнобічно оцінено постать Богдана Хмельницького. Самійло Величко з широким розмахом змальовує боротьбу народу з шляхтою, прославляючи при цьому військову міць, геній Хмельницького-полководця, його віру в український народ та перемогу над ворогом. Упродовж усього твору автор називає гетьмана «Мойсеєм, даним Богом українському народові» [1], «справдешнім, даним нам від Бога вождем», звертається до нього «добрий вождь наш», «милий наш вождь», «ласкавий і добрий наш гетьман», «надпотужний пан», «щиро нам милий» [2].

Починаючи свою розповідь про гетьмана ще з його юних років, літописець зазначає, що вже тоді Хмельницький «був від природи старатливий, моторний і вчений»; «ходив із запорозькими козаками на бусурманські поселення і не затуляв у боях перед ворогом свого обличчя — за це він був у великій шані у Запорозького війська»; «був освічений і серед реєстрових козаків знаменитий, а в боях проти бусурманів особливо відзначився» [1]. Величко наголошує на тому, що Хмельницький любив Україну, вболівав за її майбутнє, за покращення життя всього народу: «бачив, як пани польські й дозорці пригноблюють та озлоблюють своїх українських людей, і вболівав на їхній плач та стогнання братерським, а скоріше батьківським серцем» [Там само]. Вказівка на те, що гетьман ставився до січовиків, як батько, зустрічається також в іншому місці літопису: «Хмельницький, радісно і вдячно прийнятий на січовому коші, був пошанований від усього Запорозького війська не як товариш і брат, а як добрий, дітолюбивий батько» [Там само]. І далі Величко продовжує: «Йому щиро побажало тоді військо, щоб був зичливий і добродумний, і висловило свою готовність підтримати його зачин» [Там само]. Упродовж усього літопису автор описує гетьмана з любов'ю, повагою та шаную, підкреслюючи такі риси характеру, як розум («Хмельницький... бувши розумний та досвідчений...» [Там само]; «Маючи такий, даний від Бога, розум, Хмельницький...» [Там само]); обережність та хитрість («Але

Хмельницький був обережний на всі боки й одурив у тому поляків» [3]; «Але перш ніж почати військову діяльність він вирішив ужити для одуру поляків такої хитрості» [4])). Визвольна боротьба українського народу під приводом Хмельницького, на думку Величка, була історичним завданням, покладеним на гетьмана: «Бог... дав йому підставу й розум визволити від такої тяжкої кормиги лядської вільний малоросійський народ, і віднайти йому сподівану свободу» [1]. Проте літописець вказує й на те, що сам Хмельницький не був схильний до кровопролиття, усіма силами намагався його уникнути: «Хмельницький... після багатьох раніше описаних військових трудів ... бажав собі й усьому потерпілому від прийшлих військ малоросійському народові тиші й спокою» [4]; «...взявся до зброї, щоб захистити себе й цілість Малої Росії» [Там само]; «...розміркували, що можна вчинити для кращого задоволення та життя Запорозького війська й усього україно-малоросійського народу. Сам же Хмельницький, бридячись уже багатолітньою і багатокровною війною, не тільки готовий її припинити, але й зовсім порвати, на бажання Корони Польської, союз із ханом» [Там само]. Величко акцентує на патріотизмі, любові Богдана до рідної країни й народу. Причина розпочатої ним війни, доводить автор, криється не в особистій образі, а в безчинстві польської шляхти на Україні. Розуміючи це та пов'язавши своє особисте горе з нещасливою долею всього народу, Хмельницький організовує повстання.

Таким чином, дослідження літопису Самійла Величка та «Історії Русів» виявило особливості авторського відтворення образу Богдана Хмельницького. Обидві авторські характеристики постаті гетьмана відзначаються позитивними, схвальними рисами. Письменники відзначають розум, кмітливість, обережність, мужність, освіченість, талант полководця Хмельницького, його любов до Батьківщини, прагнення допомогти країні та народу тощо. Проте є в описі Богдана Хмельницького й авторські особливості. Наприклад, Самійло Величко акцентує увагу на небажанні Хмельницького продовжувати кровопролитну війну, прагненні якомога швидше її завершити. А автор «Історії Русів» вважає важливим змалювати родовід гетьмана, показати його славне коріння, можливо, тим самим підкресливши важливість його вчинку для народу; особливу увагу звертає на мудрість політика, далекоглядність, порядність, чесність перед собою Богдана Хмельницького.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Величко С. Літопис / У перекладі В. Шевчука. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/velichko/vel04.htm>
2. Величко С. Літопис / У перекладі В. Шевчука. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/velichko/vel7.htm>
3. Величко С. Літопис / У перекладі В. Шевчука. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/velichko/vel07.htm>
4. Величко С. Літопис / У перекладі В. Шевчука. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/velichko/vel06.htm>
5. Газізов М. М. Доба Хмельниччини в політичній оцінці Григорія Грабянки / М. М. Газізов // Політичний менеджмент : Український науковий журнал. – 2007. – № 4. – С. 143–152.
6. Історія Русів / У перекладі І. Драча. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/istrus/rusiv2.htm>
7. Історія Русів / У перекладі І. Драча. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/istrus/rusiv3.htm>
8. Історія Русів / У перекладі І. Драча. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/istrus/rusiv4.htm>
9. Пастух Т. А. Образ Богдана Хмельницького в епічних творах та літописі Самійла Величка / Т. А. Пастух // *Studia methodologica*. – Випуск 29. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – С. 144–147.

10. Пінчук С. П. Образ Богдана Хмельницького в давній українській літературі / С. П. Пінчук // УМЛШ. – 1979. – № 1. – С. 14 – 20.

11. Поліщук В. Т. «...А Богдан єст даний од Бога...» (Постать Богдана Хмельницького в українській літературі XVII ст.) / В. Т. Поліщук // Українська козацька держава: витоки та шляхи історичного розвитку. – Матеріали П'ятих Всеукраїнських історичних читань. – Київ-Черкаси, 1995. – С. 79 – 81.

12. Сафонов Ю. Концепція духовності керівника держави в літописі Самійла Величка : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» / Ю. М. Сафонов. – Запоріжжя, 1998. – 17 с.

УДК 811.161.2 +7.01: 036.9

*Г. А. Чумаченко,  
м. Херсон*

### **СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ПОЕТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ В ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД: КОНЦЕПЦІЯ ПРАВДИВОСТІ ТА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ**

Розвиток сучасної теорії перекладу може бути розглянутий з позицій не тільки лінгвістичних, але й соціологічних: переклад виконує важливі комунікативні функції, забезпечуючи порозуміння між учасниками комунікації. Закономірно, що розвиток теорії комунікації вплинув на формування перекладознавства. Можна виділити декілька аспектів впливу соціально-культурологічних теорій на трактовку позиції перекладача та точність/адекватність перекладу.

Одним із головних принципів сучасної теорії комунікації є розуміння релятивності процесу спілкування та залежності його результатів від контексту самого процесу і також від очікувань та упереджень його учасників. Цікаво, що коливатися може сам рівень правдивості комунікації, а у випадку з перекладами - рівень очікуваної правдивості: змінюватися може сама ідея, що вважати точним перекладом, а що вважати неточним.

Ще 1997 року Мюррей та Керен Міллар з університету Невади еспериментально перевірили як різноманітні соціальні фактори впливають на правдивість/неправдивість в комунікації. Дослідники зауважили, що чим цінніша для говорячого є комунікація, тим правдивішим він буде, і рівень його довіри до співбесідника теж буде зростати [6, с. 403].

Проблема правди/неправди в комунікації неодноразово розглядалася в західній соціальній психології. Переважно увагу було зосереджено на критеріях викриття неправдивості в комунікації, як вербальних, так і невербальних. Унікальність дослідження Мілларів полягала в тому, що досліджувані особи не були попереджені про можливу неправдивість їхніх співбесідників.

В сучасній соціальній психології закріпилася думка про те, що учасники комунікативної ситуації найчастіше довіряють своїм співбесідникам, і ця довіра є автоматичною [4; 5]. У літературознавстві подібну настанову класифікують як синдром наївного (довірливого) читача, а в умовах театрального дійства погодження глядача з умовністю сценічної дії стає запорукою негласного контракту між акторами та аудиторією.

Відзначена в англо-американській критиці готовність учасників комунікації вірити в пропоновану їм інформацію базована, як здається, не тільки на загальних психологічних моментах, які поділяють всі люди незалежно від їх національної культури, але і на спільній етиці. Ще з часів Макса Вебера було доведено, що Західна цивілізація базується на етиці праці, коли кожний учасник трудового процесу намагається виконувати свої обов'язки як найкраще [7]. Характерно, що в есперименті

Міллерів учасників ставили у ситуацію, коли їм треба було подавати відомості про свою робочу діяльність. Вся ситуація будувалася навколо етики праці, тобто обидві сторони комунікації поділяли ті самі культурно-соціальні настанови. І навіть в такому спільному контексті різноманітні коливання у правдивості відповідей знайшли своє місце.

Цікаво, що в пострадянському літературознавстві, на відміну від західного, досить успішно продовжує розвиватися концепція картини світу. Цей концепт дозволяє розглядати як колективні так і індивідуальні уявлення про реальність, і що цікаво, помагає обходити склизькі етичні питання, списуючи все на мітичну "картину світу", яка будується на основі того, що говорить автор у контексті певного групового концепту, який може, але не потребує бути пов'язаний із суспільними цінностями. По суті справи, картина світу нагадує релятивну віртуальну реальність.

Невипадковим здається, що саме така концепція розвинулася і закріпилася в той історичний період, коли в пострадянському суспільстві утворилася неабияка етична порожнеча: стара пропаганда вже не підтримувала етичні принципи, а нові цінності ще не ствердилися. Негативні очікування зайняли чільне місце в повсякденній комунікації, і саме в цей період розквіт сльозоточивих телесеріалів, розрахований на наївного глядача, став паліативним засобом для задоволення загальнолюдської потреби в довірливому спілкуванні. Шекспірівський контракт між мистецтвом і аудиторією було перевернуто: не автор пропонував глядачеві вживати уяву, а глядацькі очікування виносили на поверхню жагу віртуально-правдивої комунікації і загально-людської *a priori* довіри до говорячого. В таких умовах швидке задоволення "інстинкту наївного глядача" почало диктувати свої правила гри.

Ця ситуація, як вважаємо, вплинула на формування дещо полегшених критеріїв еквівалентності в українських літературних перекладах 1990-х років.

Красномовним прикладом можна вважати поетичні переклади Максима Стріхи [3], які, до речі вийшли окремою книжкою, де перекладач був заявлений не тільки як автор, а як особа, що має право на свої улюблені вірші. Цікаво, що видання такої збірки відбулося на порозі сплеску соціальних медіа, таких як *Facebook* (з його *Like* та *Dislike* деклараціями), і промовніше за все - *Twitter*, де публіка може "слідувати" за видатними і абсолютно звичайними особистостями. Привабливість соціальних медіа сайтів базується на уможливленні популярності для людей, які поза такою віртуальною реальністю ніколи не мали би статусу знаменитості. Цікаво, що першими такі сайти опанували молоді користувачі, які не тільки мали технічно-освітню перевагу над старшими людьми, але й знаходилися у процесі пошуку свого "я" та будови свого соціуму. "Улюблені англійські вірші" Стріхи - це своєрідний *tweet* у перестарілій (для нього) формі друкованої книжки.

Докладніше пояснення потребує порівняння позицій Стріхи з перекладацькою позицією Миколи Лукаша та Григорія Кочура. Лукаш, якого Євген Сверстюк назвав "Лицарем спокійної гідності" [2], перекладав, за свідченням Кочура "тільки те, що йому подобалося" [1, с. 18], і старався наслідувати мелодійну структуру оригіналу. У своїх перекладацьких пошуках він пішов набагато далі своїх сучасників. "Те, що ми характеризуємо як багатство Лукашевої мови, засуджувалось як засмічування літературної мови архаїзмами, діалектизмами, просторіччям, рідко вживаними словами. Чистота літературної мови вимагалася стерильна, вимагалася спрощено тлумачена "правильність", – писав Кочур [1, с. 21].

Лукашева позиція була би досить співзвучна з новітніми пошуками в сфері так званого культурного перекладу, який на Заході пов'язують то з герменевтично обґрунтованими працями Юджина Найди, то з філософією Поля Рікера, то з роздумати Салмана Рашиді. Переклад з культури на культуру вимагає не тільки поглибленого

знання оригіналу, але і певної позиції щодо власної культури, і це, безперечно відзначало Лукаша.

Цікаво, що у перекладах Стріхи ми знайдемо чистоту літературної мови, але неохайність щодо еквівалентності. Здається, що пострадянське суспільство і "буремні 90-ті" створили умови, коли "переклад з культури на культуру" стикнувся з труднощами усвідомлення "чужого" (внаслідок недостатньої освіти) та з неясним поняттям про "своє" (бо суспільство знаходилося у перехідному періоді). Культурним героєм України 1990-х міг би бути Остап Бендер, а не "Лицар спокійної гідності".

Не випадковим здається той факт, що саме в першу пострадянську декаду українське літературознавство звернулося до перекладацької спадщини поетів так званої Нью-йоркської групи (тих самих, що Лукаш нещадно критикував [Там само, с. 19]).

На щастя перехідний період в українському поетичному перекладі можна вважати закінченим, і "початком кінця", як не дивно, стала книжка А-ба-ба-га-ла-ма-ги "Улюблені вірші", де Іван Малкович і Юрій Андрухович показали, що якісний переклад є основою нової дитячої літератури. В своїх перекладах з американської поезії 1960-х років [8] Андрухович пізніше спромігся досягти еквівалентності між поетичною субкультурою "бітників", та віртуально високою культурою нової України.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кочур Г. Феномен Миколи Лукаша. - Сучасність, 1989. - 2(334). - С. 16-23
2. Сверстюк Є. Лицар спокійної гідності. - Сучасність, 1989. - 2(334). - С. 14-15
3. Улюблені англійські вірші та навколо них./ Пер. і упор. Максим Стріха. – К. : Факт, 2003. – 456 с.
4. Baxter, Gordon R., Rozelle J. R., Druckman, D. Expectations of honest, evasive, and deceptive nonverbal behavior. *Journal of Social Psychology*, 1987, 127. - p. 231-233.
5. DePaulo, B. M., Stone, J. I., & Lassiter, G. D. Deceiving and detecting deceit. - *The self and social life*. - New York; McGraw-Hill, 1985. - с. 323-370.
6. Millar, Murray G., Millar, Karen. Effects of situational variables on judgments about deception and detection accuracy. - *Basic and Applied Social Psychology*. - 1997,19(A), - p. 401-410
7. Weber M., Kalberg S. *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. Chicago, Ill: Fitzroy Dearborn, 2001. - lxxxii, 266 с.
8. Особисте спілкування з Юрієм Андруховичем під час його праці над проектом поетичних перекладів,- програма Фулбрайта, 2000-2001, Стейт Коледж та Пітсбург, Пенсильванія, США

**МОВА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

УДК 81.271.2:82/92:796

*Я. Є. Думашівський,  
м. Львів*

**ПРО ЧИСТОТУ МОВИ СПОРТИВНИХ ДРУКОВАНИХ ЗМІ  
(на матеріалі статей газети “Спортивка” за червень – серпень 2012 р.)**

Усебічне вивчення проблем культури мовлення ЗМІ є одним із найактуальніших завдань сучасних мовознавчих, соціолінгвістичних та лінгводидактичних досліджень.

Грунтовного та комплексного аналізу потребує і сучасний спортивний газетний дискурс, який певною мірою відображає загальну культуромовну ситуацію в країні. Отож, метою статті є аналіз мови вітчизняних спортивних друкованих видань на прикладі окремо взятого номера газети “Спортивка”, виявлення основних причин порушення журналістами норм сучасної літературної мови та накреслення шляхів недопущення й уникнення в їхніх статтях різного роду мовленнєвих помилок і неточностей.

Сучасний спортивний журналіст повинен бути справжньою самобутньою мовною особистістю, дотримуватись у своїх коментарях усіх норм літературної форми мови та одночасно бути зрозумілим і цікавим для своєї, дуже часто, молоді аудиторії.

Дивуючись і протестуючи проти закону про регіональні мови, ми самі нерідко плюндруємо рідну мову не тільки в центральних, але й західноукраїнських ЗМІ до такої міри, що, здається, незабаром кожен регіон, область України, окреме друковане видання, телеканал або якийсь колектив людей матимуть свій літературний і, що важливо, єдино правильний (на їхню думку) варіант сучасної української мови, і наполягатимуть саме на його винятковості.

Читаючи газету “Спортивку”, не перестаєш дивуватися неграмотності, незнанню чи свідомому запереченню журналістами цього видання правил українського правопису, а може й наївній умисності (іноді складається таке враження) в ігноруванні граматичних, орфографічних, пунктуаційних мовних норм у їхніх статтях.

Щоб не бути голослівним, наведу низку прикладів, де автори статей, описуючи ті чи інші спортивні події, дуже часто заперечують закони правопису української мови, які покликані чітко регламентувати мовний потік і показувати, таким чином, відмінність української мовної системи від, наприклад, російської чи якоїсь іншої.

Аналіз фактичного матеріалу засвідчує, що найчастіше в газетних публікаціях “Спортивки” (досліджувалися матеріали газети за червень-серпень 2012 р.) зустрічається велика кількість типових помилок на вживання прийменників **у-в**, **з-із-зі**, **знака м’якшення** (зокрема, після літер **р**, **м**), подвоєння приголосних в іншомовних власних назвах, а також неправильне трактування правил пунктуації. Проте найбільший сегмент неточностей припадає саме на написання іншомовних ономастиконів: це і згадуване подвоєння **лл**, **нн**, **сс**, і передавання суфіксів **-ік**, **-іч** (якого, до речі, взагалі немає в українській мові) замість **-ик**, **-ич**, і відмінювання тих же власних назв іншомовного походження тощо. Журналісти “Спортивки” нерідко послуговуються і кальками з російської мови.

Зупинимося для прикладу лише на одному довільно вибраному номері “Спортивки”, зокрема від 9 липня 2012 р. Помилками тут рясніє практично кожна стаття, незалежно від спортивної події, яку описують. Так у статті А. Васильчука “**Замість Авелара Тосік?**” від 9 липня 2012 р. помітна помилка на чергування **-з-із-зі**, **у-в** (“...клуб підписав контракт з португальським хавбеком...”), а в “Новинах” читаємо: “...планує підписати контракт з бразильським форвардом”, “...штраф з

вболівальника”.

Нижче в цій же статті прикметник “голандського” вжито з одним -л-, а в іменнику *Тосік* калькується, посередництвом російської мови, суфікс -ік. Подібні речі регулярно трапляються в газеті і з написанням прізвищ *Ібрагімович*, *Вукоєвич*, *Джокович* та ін.

Дивують не тільки “дитячі” помилки, а й позиція журналістів газети щодо написання українською мовою різного роду іншомовних прізвищ. На стор. 3 цієї ж газети читаємо: “*Бертольо за 5 мільйонів*”. Так, російською написано правильно, але в українському варіанті потрібно таки писати *Бертольйо*, як і *Апоньйо* (рубрика “Новини” стор. 4).

Своєрідна безпринципність у транслітеруванні російських назв футбольних команд не просто дивує, а обурює, шокує, жахає... Абсолютна безвідповідальність та відсутність будь-якої логіки бачимо в написанні іменників російського походження: в оглядах футбольних чемпіонатів зустрічаються такі “шедеври”, як *Зеніт*, *Лакаматів*, *Терек*, *Томь*, *Твєрь*... Це суперечить не лише законам української мови, а й здоровому глузду, взагалі.

Якщо слідувати власним принципам журналістів “Спортивки” стосовно такого довільного трактування норм українського правопису, можливо слід подумати і про заміну апострофа (') на російський твердий знак (ъ), суфікса -ич на -іць, а то й узагалі відмовитись від послуг української абетки в передаванні слів іншомовного походження та послуговуватись виключно їхнім оригінальним написанням у тій чи іншій іншомовній графічній системі. Таким чином, замість Португалія незабаром писатимемо *Пуртугал* (на зразок вимови цього топоніма португальською мовою) або просто *Portugal* (так іще простіше), замість Польща – *Польска* або *Polska*, замість Німеччина – *Дойчлянд* і т. і. Після цього залишається тільки запитати: “*Quo vadis* або *куди йдемо*, шановні пани журналісти?”

Подібними помилками рясніють “Новини” на стор. 4, 7 та в огляді пляжного футболу “*Ми будемо на Таїті*”, що на стор. 10.

В інших статтях від 9 липня таких огріхів аж ніяк не менше, бо спричинені вони впливом такої російської граматики на свідомість чи підсвідомість людини – ту частину її мозку, котра відповідає власне за правильність формулювання та висловлення думки. Автор Микола Запотічний у статті “*Чемпіони міжсезоння закінчили мажорно*”, наприклад, вважає, що іменник *рух*, будучи власною назвою, у родовому відмінку чомусь повинен отримати закінчення -а: “...одного із захисників *Руха*...”. Тут же бачимо помилку і на утворення найвищого ступеня порівняння прикметника *імовірний*, де автор, замість додавання до основи слова префікса *най-*, чомусь уживає російський варіант утворення найвищого ступеня порівняння цього прикметника (“*Найбільш імовірним варіантом*...”).

Журналісти Запотічний та Васильчик навіть стали авторами мовного “know-how” - прикметника-неологізму *карпатівський*, який вони вживають у словосполученнях “*карпатівські трансфери*”, “*карпатівський товарняк*”. Цікаво, чим керувалися Микола та Андрій, утворюючи похідне від топоніма *Карпати*, адже кажемо по-українськи “*карпатський дух*”, “*карпатська хата*”, зрештою, “*Карпатські гори*”, а не якісь міфічні *карпатівські*.

Як бачимо, більшість причин порушення логічності викладу має лінгвістичну основу. Проте й екстралінгвістичні чинники не другорядні. Інтелектуальний розвиток, життєвий досвід – усе це теж сприяє правильності мовлення та його логічності. Тому, спортивним журналістам, загалом, а “Спортивки” – зокрема, необхідно, мабуть, подбати як про високу культуру мислення, так і про культуру спілкування українською мовою, оскільки мовлення спортивних журналістів частиною аудиторії читачів



(глядачів) сприймається й оцінюється як взірцеве, що накладає особливу відповідальність за вибір адекватних мовних засобів вираження певної думки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Пономарів О. А. Культура слова: Мовностилістичні поради : навч. посібник / О. А. Пономарів. – 2-ге вид., стереотип. — К. : Либідь, 2001. — 240 с.
2. Сербенська О. А. Антисуржик: Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / О. А. Сербенська. – Л., 1994. – 150 с.
3. Сербенська О. А. Про культуру мови місцевої преси / О. А. Сербенська // Культура слова: Респ. міжвідом. зб. – К., 1988. – Ч. 35. – С. 33-38.
4. Струганець Л. В. Культура мови: Словник термінів / Л.В. Струганець. – Тернопіль, 2000. – С. 38.
5. Словник синонімів української мови : у 2 т. / А.А.Бурячок, Г.М.Гнатюк, С.І. Головащук та ін. – Т. 1. – К., 2001.
6. Український орфографічний словник: близько 165 000 слів / за ред. В. М. Русанівського. — Київ: Дніпро, 2006. — 940 с.
7. Український правопис. — К.: Наук. думка, 2012. — 288 с.
8. Газета "Спортивка" (червень-серпень 2012).

УДК 821.111'22

*А. В. Марченко, А. І. Світлова,  
м. Суми*

#### НЕВЕРБАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

В умовах сучасного антропоцентричного спрямування лінгвістичного дослідження, актуальним об'єктом дослідження стала комунікативна діяльність людини. Особливої уваги на даному етапі потребує дослідження невербальної поведінки, яка є невід'ємною частиною будь-якого процесу спілкування. Слід також зауважити, що у рамках міжкультурної комунікації роль невербаліки є особливо важливою з точки зору комунікативного порозуміння між культурами. Теми невербальної комунікації торкалися у своїх дослідженнях такі вітчизняні і зарубіжні вчені, як: Г.Г. Почепцов, Т.В. Лубинська, А. Вєжбицька, Дж. Холл, П. Екман, А. Піз, І. Шерер та інші.

За визначенням Ф.С. Бацевича, невербальні засоби комунікації – це елементи комунікативного коду, які мають немовну (але знакову) природу і разом із засобами мовного коду служать для створення, передавання і сприйняття повідомлень.

Ученими встановлено, що різноманітні невербальні сигнали в особистісному спілкуванні несуть від 60 до 80 % інформації. Це означає, що більша частина спілкування здійснюється без участі засобів мовного коду, але з орієнтацією на інші його складові: паралінгвістичні елементи, елементи інших семіотичних систем тощо [1, с. 59].

Невербальні компоненти комунікації можуть бути універсальними, тобто притаманними носіям будь-якої мови, незалежно від раси чи культури, або ж етноспецифічними, коли невербальна поведінка в одній і тій самій комунікативній ситуації різна у представників різних націй [2, с. 141].

Ф.С. Бацевич поділяє невербальні засоби комунікації на такі основні підрозділи як кінесика та проксемика [1, с. 60]. Кінетичні сигнали (такі як міміка, жести, постава тіла тощо) ще називають «мовою тіла». Невербальні сигнали повинні гармоніювати з вербальним мовленням, бути конгурентними, доповнюючи і підсилюючи його, хоча вони здебільшого не усвідомлюються мовцем і не контролюються ним [4], але саме кінетичні особливості комунікативної поведінки мовця несуть найбільшу кількість інформації, яка передається у невербальному аспекті комунікації.

Вираз обличчя, його міміка несуть інформацію про характер людини, її настрій, суб'єктивне ставлення до співрозмовника [4]. Мімічні засоби передають внутрішні почуття та емоційні реакції на отриману від співрозмовника інформацію, напр., англ.: *His brows were drawn into two hard black lines, while his eyes shone out from beneath them with a steely glitter* [5]; *The colonel raised his eyebrows with a smile* [5]. У першому прикладі *to draw (eye)brows* – *насунути брови*, – є типовим мімічним вираженням обурення, ярості, тоді як *to raise eyebrows* – *підняти брови*, – мімічна ознака здивування, що є характерною для багатьох культур.

Специфічною знаковою системою в невербальній комунікації є контакт очей як особливий засіб візуального спілкування [4], напр., англ.: *The stout gentleman half rose from his chair and gave a bob of greeting, with a quick little questioning glance from his small fat-encircled eyes* [5]. У даному випадку словосполучення *questioning glance* є мімічним вираженням зацікавленості, захоплення співрозмовника до розмови. Однак, необхідно мати на увазі, що різним культурам притаманне різне ставлення до візуального контакту.

Окрему роль у невербальному спілкуванні займає посмішка. За С.Г. Тер-Мінасовою [3, с. 189], у західному світі посмішка є одночасно і формальним знаком культури, що не має нічого спільного зі щирою симпатією до співрозмовника, і біологічною мімічною реакцією на позитивні емоції, а для представників, наприклад, російської культури – тільки останнім.

Жести у спілкуванні є носіями різного типу інформації, пов'язаної з емоційними станами комунікантів [1, с. 64]. Напр., англ.: *I glanced at him again, and he seemed to know what I was thinking, for he raised his finger to his lips to tell me to be still* [5]. У даному прикладі *to raise the finger to the lips* – *підняти вказівний палець до губ*, – характерний для багатьох культур жест, яким адресант комунікації виражає прохання не говорити, заклик до тиші.

Постава – це положення людського тіла значуще для комунікації [1, с. 65], напр., англ.: *At the sight of these newcomers our client had sprung from his seat and stood very erect, with his eyes cast down and his hand thrust into the breast of his frock-coat, a picture of offended dignity* [5], де *to stand erect* – *стояти прямо*, – є вказівкою на поставу, що уособлює гідність або впевненість, а *to cast down the eyes* – *опустити очі*, – мімічний жест, що виражає у даному поєднанні образу або засмучення. Таким чином, різні кінеситичні засоби комунікації доповнюють одне одного.

Іншою перспективною галуззю дослідження є проксеміка. За Ф.С. Бацевичем, проксеміка – це просторові стосунки людей у процесах спілкування [1, с. 65]. Відстань між співрозмовниками – це ідіоетнічна ознака, у різних народів вона не однакова [4]. Більшість європейців під час особистого спілкування стоять набагато ближче один до одного, ніж це, наприклад, прийнято у японців, китайців, австралійців [Там само, с. 267]. Отже, навіть просторове положення по відношенню до співрозмовника може стати причиною культурного непорозуміння.

Невербальні засоби комунікації є важливою складовою процесу спілкування в цілому, вони доповнюють інформацію, що передається вербальними засобами мови. У процесі міжкультурної комунікації знання тих чи інших особливостей невербального стилю представників певної культури допоможе уникнути міжкультурного непорозуміння, викликаного специфічною кінетичною або проксемічною поведінкою учасників комунікації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Вид. центр Академія, 2004. – 344с.
2. Паславська А. Невербальне заперечення у міжкультурній комунікації. / А.

Паславська // Теорія і практика викладання англійської мови як іноземної. – 2007. – № 2. – С. 138-144

3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

4. Юр'єва О. Ю. Особливості невербальної передачі інформації у процесі. Дата використання: 30.01.13.: [Електронний ресурс] – <http://naub.org.ua/?p=270>

5. Conan Doyle, Arthur. The Adventures of Sherlock Holmes. Дата використання: 27.01.13.: [Електронний ресурс] – <http://www.readcentral.com/book/Arthur-Conan-Doyle/Read-The-Adventures-of-Sherlock-Holmes-Online>

УДК 378.147:351.741

*Н. Э. Могилевская, Ю. А. Петросян,  
г. Луганск*

### **ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД УКРАИНЫ**

В современном мире, где стремительно развивается научная мысль, быстро обновляется информация, очень важно развить в человеке интерес к накоплению знаний, к непрерывному самообразованию. Задача юридического вуза, готовящего будущих работников правоохранительных органов – сформировать личность будущего специалиста, способного непрерывно повышать свой образовательный уровень. Учитывая актуальность подготовки специалистов правоохранительных органов со знанием иностранного языка на современном этапе, представляется правомерным говорить о формировании самообразовательной компетенции как способности поддерживать и повышать уровень владения иностранным языком в процессе самообразования. Особый интерес к данной проблеме обусловлен возрастающей интеграцией Украины в Европейское пространство во всех сферах.

Термин «самообразование» естественным образом подразумевает самостоятельную работу курсанта (студента), которая должна носить системный характер. Основными системообразующими факторами в этой связи являются цели обучения, которые включают в себя:

- достижение соответствующего уровня иноязычной коммуникативной компетенции в период обучения в вузе;
- подготовка выпускников к проведению эффективной самообразовательной работы над иностранным языком после окончания вуза.

Для системного формирования самообразовательной компетенции особо важным является выявление компонентов последней с психологической, лингвистической и методической позиции. С психологической точки зрения самообразовательная компетенция предполагает наличие устойчивой мотивации к обучению, что требует от преподавателя создания оснований для зарождения потребностей в общении на иностранном языке. Это возможно лишь опираясь на предыдущий опыт курсанта (студента), общий уровень его подготовки. Конкретизация поставленных целей осуществляется в действиях образовательного характера – самостоятельное планирование, самоорганизация, самоконтроль и т. д. Это представляет собой методический компонент самообразовательной компетенции. Усвоение языковых знаний, лексико-грамматические операции, текстообразование и понимание, когнитивные действия на основе страноведческой и общекультурной информации составляют лингвокоммуникативный компонент самообразовательной компетенции. Следует также учитывать профессиональную направленность формирования иноязычной компетенции, следовательно, профессионально – прикладной компонент

самообразовательной компетенции является одним из обязательных составляющих.

Для того чтобы понять механизм и возможность формировать самообразовательную компетенцию, необходимо проанализировать выше перечисленные компоненты самообразовательной компетенции. Основным компонентом, на наш взгляд, является психологический аспект, так как необходимо сформировать осознанную потребность в изучении иностранного языка у будущих работников правоохранительных органов. Большие возможности в этом направлении заключены в использовании метода проектов, который стал очень популярным в последние годы.

Что касается лингвокоммуникативного компонента самообразовательной компетенции, стоит отметить, что он имеет достаточно традиционное наполнение: языковой и речевой материал учебной программы, осваиваемый самостоятельно; Тексты учебного характера, на основе которых организуется самостоятельная деятельность обучаемых; аутентичные тексты по специальности; аудитивные материалы для самостоятельного прослушивания; видеоматериалы с целой серией самообразовательных заданий; компьютерные программы для самостоятельного обучения. Методический компонент самообразовательной компетенции может быть представлен следующим комплексом обучающих действий: а) овладение методикой работы со словарем, справочной литературой; б) рационализация выполнения домашних заданий; в) индивидуальное (домашнее) чтение на основе самостоятельных заданий; г) отбор материалов из периодики; д) технология использования аудио - и видеоматериалов; е) овладение системой перспективных заданий с отсроченным контролем:

- разработка проектов;
- подготовка и организация ролевых игр и пр.;
- аудиопереписка, личная переписка в режиме SS – T;
- факультативная работа в форме лабораторий и клубов;
- компьютерные проекты и т. д.

Таким образом, процесс интеграции украинской системы высшей школы в Европейскую систему образования требует первостепенного формирования готовности специалиста осуществлять непрерывное самообразование посредством аналогичной деятельности еще в период обучения в вузе.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Мельник С. В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – К.: Вища школа, 1986. – 287 с.
2. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностр. Языки в школе. – 2000. - №1. – С. 4.
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. Языки в школе. – 2000. - № 12.
4. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология: новые технологии обучения иностр. Яз. Психолингвистика. Лингвопсихология. Лингвопедагогика. Акмеология и онтогенез. / И. М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, 2004.
5. Glencoe Language Arts Grammar and Composition Handbook, High School 2? New York, 2002.

**УКРАЇНСЬКИЙ МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ  
В УМОВАХ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ**

Етикет у перекладі з французької означає встановлений порядок поведінки де-небудь (первісно у певних соціальних колах, наприклад, при дворах монархів, у дипломатичних колах тощо). Про багатобразність ситуацій, в яких доцільно і необхідно використовувати етикет, свідчать дані інтернет-ресурсів, де згадуються такі види етикету, як мережний, військовий, ісламський тощо.

Інтерес до мовленнєвого етикету зумовлений тим, що він є однією з найважливіших складових комунікативного процесу. Як наголошує Л. К. Яковенко, використання мовленнєвого етикету, антропоцентричного за своєю сутністю, робить висловлювання персоніфікованим і приводить до реалізації його іллокутивної сили [4]. Тому є природним, що знання етикету сприяє успішній комунікації, особливо в умовах міжкультурного спілкування, одним з видів якого є професійне спілкування.

Н. І. Формановська, один з найвідоміших дослідників мовленнєвого етикету стверджує, що етикет і мовленнєвий етикет – це загальноприйняті в тому чи іншому суспільстві, колі людей правила, норми поведінки, зокрема, і мовленнєвої поведінки (відповідно до розподілу соціальних ролей в офіційних і неофіційних ситуаціях спілкування), які, з одного боку, регулюють, з іншого боку, виявляють, демонструють відносини членів суспільства за приблизно такими аспектами: свій – чужий, вищий – нижчий (за рангом), старший – молодший, далекий – близький, знайомий – незнайомий і навіть приємний – неприємний [3]. Зв'язок мовленнєвого етикету з поведінковими опозиціями проектується на професійне спілкування, де організуються співвідношення типу професіонал – непрофесіонал, споживач – виробник, покупець – продавець.

Досліджуючи особливості мовленнєвої поведінки в професійній сфері, умови і закономірності її створення, ми відзначили зміну норм мовленнєвої поведінки. Показовою є мовленнєва поведінка продавців: у 1970 – 80-ті роки частіше за все контакт ініціював покупець. Найбільш розповсюдженими були такі фрази: *Скажіть, будь ласка, чи маєте ви...?; Чи не змогли б ви показати...?; Дівчино, будь ласка, покажіть...; Дайте мені, будь ласка, ...* тощо. При тому частою була інтонація прохання або лестивості, яка викликана відчуттям незручності: поведінка продавців не відрізнялася привітністю і не приваблювала до спілкування. Продавці часто відповідали коротко, односкладне і різким голосом: *На вітрині – чого питають?; Так.; Ні.; Дивіться самі.; Не знаю.; Відкіля мені знати* тощо. Використання етикетних формул (привертання уваги, прохання) було звичайно притаманне мовленню споживача, а не професіонала.

Зміна моделі поведінки поступово привела до того, що багато покупців, особливо молодих, оцінюють нову форму як природну, зручну. Інтерес до покупця з боку продавця вони сприймають як належний, але не потерпають докучливості, яку більшість опитаних оцінюють негативно. Подібні зміни стосуються й інших професій. Розвиток ринкової економіки посприяв переоцінці цінностей. На зміну роздратуванню тих, хто надає послуги, приходять етикетні фрази, шанобливе ставлення, допомога, тобто мовленнєві моделі стали іншими. Але, за спостереженнями І. А. Стернина, формування толерантності в спілкуванні, яке розпочалося нещодавно, як можна припустити, здійснюватиметься повільно, тому що більша кількість комунікативних норм і традицій не підтримують цю категорію [2, с. 62]. Але все ж таки позитивними моделями залишаються саме ті, які зорієнтовані на комунікативний ідеал.

Зіставлення висловлювань професіоналів (лікарів, викладачів, інженерів тощо),

що запам'яталися, які оцінювалися респондентами як позитивні та негативні, довело, що ми маємо певні закономірності такого розподілу. Так, респондентами позитивно оцінюються висловлення, які демонструють активне слухання, зацікавленість, бажання допомогти, підтримку, ввічливість (етикетні форми), але негативно – відмову від контакту, грубощі, дорікання та погрози.

Офіційне спілкування в умовах професійної діяльності вимагає стилістично піднесених, синтаксично повних мовних структур, що свідчать про підвищену ввічливість, про наголос на дотриманні протоколу.

Мовленнєвий етикет, необхідний для досягнення успіху в професійній комунікації, реалізується такими спеціальними мовними засобами, які є скерованими, перш за все, на з'ясування, підтримання, припинення комунікації. Установлення і припинення контакту обов'язково передбачає дотримання певних норм мовної поведінки (мовного етикету) комунікантами – уваги до партнера, урахування його потреб, доброзичливого ставлення.

Сталі форми спілкування (стандарт, стереотип, кліше, шаблони тощо) утворюються в процесі закріплення виражальних засобів відповідно до певної ситуації, типу тексту і різновиду мовної структури. У процесі професійного спілкування слід приділяти особливу увагу мовному або мовленнєвому етикету – усталеним мовним формулам, які є доречними саме в офіційних умовах, звертань (*Панове! Колеги!*), але не *Слухайте! Послухайте!* і вітань (*Вітаю Вас! Добридень!*), але не *Салют! Привіт!*; виразам після вітань (*Дуже радий Вас бачити! Як добре, що ми зустрілися!*), але не *Як життя? Що нового?*; при підтриманні контакту – формули вибачення (*Я перепрошую! Вибачте! Будь ласка!*), прохання (*Будьте люб'язні! Коли Ваша ласка!*), подяки (*Вельми Вам вдячний! Щиро дякую!*) тощо, при припиненні контакту – формули прощання (*Сподіваюся, що ми незабаром побачимося! На все добре!*), побажання (*Хай Вам щастить! Щасливих Вам свят!*). Основними вимогами мовного етикету є ввічливість, уважність, чемність, порядність та тактовність. Мовний етикет є складовою частиною загального етикету і являє собою правила мовної поведінки, що встановлені серед носіїв мови в національному колективі.

Приділимо увагу зверненням. Офіційне звернення *панове, пані та панове* починає використовуватися з XI ст. як звернення до князя, голові родини, господареві («пане», «господине»). Поступово значення «владика», «повелитель» замінювалося адресацією до певного соціального статусу. Цим словом почали звертатися до всіх тих людей, які мали власні підприємства, землі, нерухомість тощо. Це відбувається з середини XIX ст., а до кінця XIX – початку XX ст. це звернення використовується як офіційне при адресації до нетитулованих осіб, включаючи широкі верстви чиновників і навіть ремісників. Сьогодні це звернення переживає друге народження. Воно все активніше входить в ділове спілкування. Вживаючи його, потрібно пам'ятати наступне.

По-перше, у формі однини звернення «пан» не вживається самостійно, а тільки з прізвищем, званням або посадою: *пане Шевчук; пане губернаторе, пане головуючий, пане професоре*.

По-друге, звернення «панове» або «пані та панове» – це звернення рівного до рівних. Іноді воно поєднується з індексовими зверненнями за умови однорідності аудиторії: *панове банкіри, панове підприємці*.

По-третє, оскільки звернення ще зберігає як старе лексичне значення, так і соціально-політичний дореволюційний відтінок («хазяїн свого становища»), воно не має вживатися по відношенню до незаможних, безробітних та інших соціально незахищених верств населення. У цьому випадку воно може звучати просто як знущання: «*панове безробітні*» або «*панове біженці*».

Потрібно бути чуйним у виборі звернення, тому що сьогодні у відсутності єдиного загальнозживаного національного звернення може виникнути маса непередбачених ситуацій при вживанні, уже зникли з ужитку «товариші», «громадяни» та повертається «панове». Так, в армії ще зберігаються звернення *товаришу генерале, товаришу майоре*, у юридично-процесуальній сфері – *громадянине – громадянку*, в політиці, культурі, офіційно-діловій сфері все більше вживання набуває звернення *панове*. Сьогодні з'являються спроби виробити нові офіційні звернення, що об'єднують представників усіх партій і верств населення: *співгромадяни, співвітчизники, українці*. Вони використовуються лише у формі множини при зверненні до публіки. А ось при необхідності звернутися до людини в черзі, в автобусі, в майстерні часто виникають труднощі. Абсолютно неприпустимими, безграмотними є звернення «чоловіку» – «жінко». Використання таких звернень – риса малокультурних людей. При утрудненні у виборі звернення можна використовувати описові, непрямі звернення: *Вибачте, чи не утруднить вас...; Вибачте...; Будьте ласкаві...*

Отже, система етикетних формул істотно змінилася останнім часом: повертаються забуті звернення, виходять із ужитку ще недавно здавалися б єдино можливими публічні звернення. Повернення втрачених етикетних знаків ще не стало системним, тому в кожній конкретній ситуації потрібно орієнтуватися з огляду на традиції українського мовного етикету і фактор адресата [1].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Мовний етикет у діловому спілкуванні: [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ua-referat.com/>.
2. Стернин И. А. О понятии коммуникативного сознания и некоторых особенностях русского коммуникативного сознания / И. А. Стернин // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: сб. ст. / под общ. ред. Н. И. Уфимцевой. – М. ; Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2004. – С. 62.
3. Формановская Н. И. Культура общения и речевого поведения / Н. И. Формановская. – М. : Икар, 2010. – 237 с.
4. Яковенко Л. К. Речевой этикет в моделях профессионального общения / Л. К. Яковенко // Языкознание – 2010: Язык. Культура. Современность : материалы Междунар. заочн. лингвист. конфер: [сб. науч. ст.] / под ред. проф. Л. П. Гашевой. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2010. – Вып. 1. – С. 307 – 313.

УДК 81-13

Є. О. Сазонова,  
м. Луганськ

#### МОВНА ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

За останні роки вчені розпочали досліджувати роль людського чинника в мові, підходячи до таких проблем, як мова та свідомість, мовна картина світу, мовна особистість, зовсім по-новому. Мова як один з найголовніших засобів пізнання дійсності та навколишнього життя дає можливість уявити та розуміти реальний образ світу. У зв'язку з цим постає проблема вивчення мовної особистості, що є основою світопізнання та спілкування. Сучасні дослідження в галузі комунікативної лінгвістики відкривають перспективи більш детального вивчення мовної особистості сьогодення.

Мовну особистість активно вивчають у сучасній лінгвістиці та характеризують з погляду психології, філософії, економіки, етики тощо. Головною метою вчених стає отримання знань про особистість на основі створюваних нею текстів.

Зміст і характеристики феномена мовної особистості розкривають такі вчені, як Н. Арутюнова, Г. Богін, В. Виноградов, Д. Гудков, Ю. Караулов, В. Карасик, С. Кацнельсон, О. Леонтьєв, О. Потебня, О. Пузирьов та ін.

Відомо, що першим поняття мовної особистості увів В. Виноградов. Услід за ним з'являється пояснення цього поняття, запропоноване Г. Богіним: «Мовна особистість – це людина, яку розглядають з погляду її готовності здійснювати мовленнєві вчинки, створювати та приймати витвори мовлення» [4, с. 3].

До активного наукового обігу поняття «мовна особистість» було введено наприкінці 80-х років ХХ ст. Ю. Карауловим. Він розширює його та відзначає нові завдання вивчення: «Мовна особистість – це сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення та сприйняття нею мовленнєвих витворів (текстів), які розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною та точністю віддзеркалення дійсності, в) певною цільовою спрямованістю» [6, с. 27].

На думку О. Селіванової, «мовна особистість – це іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [8, с. 370].

Отже, мовна особистість – це особистість, яка відображує в мові сукупність когнітивних, соціологічних, психологічних, емоційних, культурологічних, прагматичних та інших рис і характеристик.

Зрозуміло, що мовна особистість виявляє себе, перш за все, у спілкуванні. Саме під час комунікації можна зрозуміти та детально охарактеризувати природу мовної особистості.

В. Карасик, розглядаючи мовну особистість у комунікативному процесі, виділяє такі аспекти: пізнавальний, поведінковий, ціннісний, що тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені [5].

Перераховані аспекти є логічними та доповнюють один одного: «пізнавальний (когнітивний) план комунікативної особистості виявляється шляхом аналізу картини світу, яка властива їй. Поведінковий аспект комунікативної особистості представлений специфічним набором навмисних характеристик мови та паралінгвістичних засобів спілкування. Ціннісний аспект містить етичні та утилітарні норми поведінки, які властиві певному етносу в певний період» [5, с. 19 – 20].

Існує певна структура мовної особистості, до якої входять такі рівні (Г. Беспам'ятнова, О. Каменська, Ю. Караулов, І. Халєєва): перший рівень – вербально-семантичний; другий – когнітивний; третій – мотиваційний, або прагматичний; четвертий – емоційний, який об'єднує емоції в складі мовної особистості та в її концептуальному уявленні; п'ятий – моторико-артикуляційний.

Мовна особистість та її структура є ядром інтересів багатьох сучасних лінгвістів. Завдяки структурі мовної особистості можна чітко зрозуміти та виявити практичну значущість особистості, мовну поведінку, розкрити детальніше зміст та її характеристики, виявити, який з рівнів є переважним або домінантним тощо.

У деяких випадках поняття «мовна особистість» і «комунікативна особистість» дослідники не розмежовують. Так, В. Карасик пояснює, що «мовна особистість в умовах спілкування може розглядатися як комунікативна особистість» [5, с. 19].

Поряд з існуванням та активною розробкою феномена «мовна особистість» деякі дослідники вводять нові, пов'язані з цією категорією, які дозволяють більш глибоко зрозуміти та осмислити різні комунікативно-мовленнєві процеси. Так, Г. Беспам'ятнова пропонує поняття «комунікативна особистість» і тлумачить його так: «...це ті особливості мовця, які виявляються в комунікативній поведінці та є доступними спостереженню адресата мовлення» [3, с. 11].



Ф. Бацевич визнає існування комунікативної особистості, яку він визначає як «людину, для якої характерна неповторна когнітивна база, знання конкретної ідентичної мови на вербально-семантичному, когнітивному та прагматичному рівнях» [2, с. 125]. Дослідник додає, що комунікативна особистість «виявляє себе в мовленнєвій діяльності, спілкуванні в сукупності витворюваних дискурсів (текстів), має гнучкі позиційні, рольові та комунікативні стратегії та тактики спілкування» [2, с. 125].

Поряд з феноменом мовної особистості виникає феномен мовленнєвої особистості. Ми використовуємо загальноприйняте в українському мовознавстві тлумачення поняття «мовленнєва особистість», яке належить Ф. Бацевичу. Учений визначає мовленнєву особистість як «особистість, яка добре володіє усним і писемним мовленням; представлений у комунікації фрагмент свідомості адресанта або адресата, який виявляється як мінімум на вербально-семантичному, тезаурусному та мотиваційно-прагматичному рівнях» [Там само, с. 126].

Доречно зазначити про виникнення поняття «мовно-культурна особистість», яку О. Яшенкова трактує так: «Це комунікатор, який володіє культурно зумовленою ментальністю, картиною світу та системою цінностей, дотримується когнітивних підходів, мовних, поведінкових і комунікативних норм певної лінгвокультурної спільноти» [11, с. 288].

Одночасно з поняттям «мовна особистість» Л. Синельникова акцентує увагу на важливості дослідження «дискурсивної особистості». «Дискурсивна особистість, – підкреслює вчена, – проявляє себе як особистість мовна, комунікативна, словникова, етносемантична» [9, с. 461].

Російська дослідниця С. Плотникова пише про необхідність розмежування понять «дискурсивна особистість» та «комунікативна особистість», оскільки в кожному з цих понять «можна знайти щось особливе, притаманне тільки його змісту» [7]. При цьому авторка пише, що «дискурсивна особистість є мовною особистістю, яка породжує певний дискурс у вигляді безперервно оновлювального або закінченого, фрагментарного або цілісного, усного або писемного повідомлення. Ця особистість діє у сфері виробництва повідомлень і несе відповідальність за їхній зміст» [Там само].

Узагальнюючи викладене, доходимо висновку, що мовна особистість – це певні ознаки та характеристики особистості, через які вона відображає пізнавальний, поведінковий і ціннісний аспекти.

З появою Інтернету з'являється новий вид мовної особистості – віртуальна мовна особистість. Цей новий комунікативний феномен уже стає об'єктом дослідницького матеріалу О. Белінської, А. Жичкіної, О. Єжова, Л. Компанцевої, але все ще потребує детального й усебічного аналізу.

Розглядаючи інтернет-комунікацію, учені звертають увагу на важливість ознайомлювальної стадії спілкування, зокрема саморепрезентації особистості у віртуальному просторі, що може реалізуватися через її лінгвістичний образ і слідує формулі «особистість = текст» або «особистість = мова».

Погоджуємося з Г. Трофімовою, що віртуальна мовна особистість зберігає традиційні рівні своєї структури: вербально-семантичний (володіння мовою), когнітивний (поняття, ідеї, уявлення, що складаються в картину світу) і прагматичний (цілі, мотиви, інтереси, оцінки, що проявляються в мовній діяльності) [10].

Таким чином, однією з актуальних проблем сучасної лінгвістики є всебічне вивчення категорії мовної особистості, оскільки цей феномен супроводжується та доповнюється такими категоріями, як «мовленнєва особистість», «комунікативна особистість», «мовно-культурна особистість» та «дискурсивна особистість». Деякі вчені не виокремлюють поняття «мовленнєва особистість» і «комунікативна особистість», отже, філологи активно дискутують з цього приводу. Вивчаючи мовну

особистість у комунікативному просторі виокремлюють пізнавальний, поведінковий і ціннісний аспекти. Існує певна структура мовної особистості. З виникненням Інтернету з'являється новий вид мовної особистості – віртуальна мовна особистість, що зберігає традиційні рівні своєї структури, але відрізняється характеристиками.

Інтернет як комунікативно-інформаційний інструмент народжує новий різновид мовної особистості – віртуальна мовна особистість – яка, опинившись у віртуальному просторі, зазнає певних змін і трансформацій, що веде до формування віртуальної картини світу. Такі перетворення та модифікації мовної особистості повинні стати одним з головних завдань і спеціальним предметом ретельного вивчення в сучасній лінгвістиці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Асмус Нина Геннадиевна. – Челябинск, 2005 – 266 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
3. Беспаятнова Г. Н. Языковая личность телевизионного ведущего : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Беспаятнова Галина Николаевна. – Воронеж, 1994. – 217 с.
4. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Богин Георгий Исаевич. – Л., 1984. – 355 с.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / Владимир Ильич Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 262 с.
7. Плотникова С. Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность [Электронный ресурс] / С. Н. Плотникова. – Режим доступа до ст. : [www.islu.ru/.../sushchnost\\_lingvisticheskoy\\_kreativnosti\\_neiskrenne](http://www.islu.ru/.../sushchnost_lingvisticheskoy_kreativnosti_neiskrenne)
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термін. енцикл. / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
9. Синельникова Л. Н. О научной легитимности понятия «дискурсивная личность» / Л. Н. Синельникова // Учен. зап. Таврич. нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Сер. «Филология. Социальные коммуникации». – Т. 24. – Ч. 1. – 2011. – С. 454 – 463.
10. Трофимова Г. Н. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Г. Н. Трофимова – М., 2004. – 32 с.
11. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. В. Яшенкова. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.

УДК 811.161.1/2-26:82-6.091"185/194"

*Н. В. Таванець,  
м. Черкаси*

### ПРОЯВИ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В ЕПІСТОЛЯРІЇ ДІЯЧІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Проблема мовних контактів, що являють собою взаємодію двох чи більше мов, впливаючи на структуру та словник одної або кількох з них, стара, як і сама лінгвістика [2, с. 14]. Такі контакти зумовлені насамперед соціально, оскільки визначаються необхідністю спілкування між представниками різних етнічних та мовних груп, які активно контактують у різних сферах. У їх результаті нерідко відбувається процес запозичення як окремих лексем, так і їх структурних елементів. У працях багатьох мовознавців результати подібної взаємодії позначаються терміном “інтерференція”.

однак сутність даного явища визначається по-різному [1, 3, 6, 8].

У своєму дослідженні ми розглядаємо явище міжмовної інтерференції як один із типів мовної взаємодії, що відбувається поряд з такими типами, як запозичення та калькування [4, с. 34]. На відміну від традиційного погляду на запозичення і калькування як на складові частини інтерференції, вважаємо, що запозичення, калькування та інтерференція – це окремі різновиди мовного запозичення. Різними є мотиви їх утворення та їхня значущість для мов, у яких вони утворилися.

У нашому розумінні інтерференція – це заміна в мовленні білінгва елементів однієї мови на елементи іншої [5, с. 12]. На відміну від запозичення і деяких випадків калькування, інтерференція є негативним типом мовної взаємодії, який відбувається на рівні мови, що зазнає впливу. Заміна мовного елемента на іншомовний, як правило, здійснюється мовцем несвідомо, на відміну від процесу калькування або запозичення [9, с. 178]. Інтерференція у сфері інтернаціонального лексичного матеріалу фактично не усувається під час двомовності. Вона проявляється навіть під час відтворення мовлення рідною мовою. Менш помітні приховані інтерференції: вони зачіпають норму мовлення, що проявляється в переважному використанні інтернаціоналізмів, що порушують загальні статистико-імовірні закономірності мовлення, а інколи і стилістичне узгодження слів, їх семантичну чи лексичну сполучуваність. Поширеними формами мовних неприхованих інтерференцій є кальки-інновації словотворчого і особливо семантичного характеру

Вивчення проблеми інтерференції переконливо свідчить про те, що: по-перше, вона є явищем взаємодії структур і структурних елементів двох мов у процесі спілкування двомовного населення. По-друге, інтерференція - це невід'ємна складова частина процесу повільного, поступового проникнення того чи іншого чужомовного елемента в систему мови – реципієнта. По-третє, це перенесення навичок, що є складним явищем людської психіки, механізм якого дає людині можливість використовувати те, чим вона вже оволоділа за нових чи відносно нових обставин. І, нарешті, четверте – інтерференція – це неусвідомлене перенесення елементів однієї мови в мовлення іншої [9, с. 179].

Процес інтерференції дуже складний, довготривалий, залежить від багатьох причин і має неоднакові наслідки на різних територіях та умови для двобічних інтерференційних процесів. У такій ситуації мовці, як правило, були свідомі того, що мови різні і що є слова у їхньому мовленні "чужі", але в процесі спілкування вживання "чужих" слів є спонтанним, і такі лексичні елементи природно вписуються в словниковий склад рідної мови. Ступінь інтерференції залежить, по-перше, від рівня володіння білінгвом іншою мовою і, по-друге, від вміння відрізнити специфічні особливості мови, що вивчається [Там само, с. 177].

На специфіці інтерференції залежно від структури та системи мов, що контактують, наголошує чимало лінгвістів, які стверджують, що поява і ступінь вияву інтерференції залежать від лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів, серед яких насамперед виділяють структурні розходження між двома мовами [1; 3; 8]. Близька спорідненість мов, за свідченням багатьох дослідників, є вирішальним фактором легкого виникнення інтерференції.

Територія України наприкінці XIX – на початку XX ст., що входила до складу Російської імперії, була дуже сприятливим ґрунтом для виникнення явища інтерференції. Тривалий час там провідне місце (як засіб офіційного та розмовного спілкування у межах міста) посідала російська, тоді як українська активно функціонувала у сільській місцевості та родинному спілкуванні. Необхідно також зазначити, що паралельно з підсвідомою інтерференцією значну роль у формуванні змішаного мовлення жителів регіону відіграла і свідомо інтерференція, що виявлялася у

зменшенні престижності української мови у регіоні. Коротко проаналізуємо основні види інтерференції, виявлені в епістолярії громадських діячів кінця ХІХ – початку ХХ ст. Епістолярій можна вважати найбільш наближеним до усного мовлення.

Інтерференція в результаті взаємодії будь-яких мов найяскравіше і найповніше виявляється на рівні лексичного складу. Постійне залучення до словника не властивих мові слів призводить до того, що він є нестабільним. Традиційно лексичний рівень вважається найбільш відкритим для іншомовних впливів, що нерідко пояснюється слабкою системністю лексики та значним обсягом її одиниць. До того ж слово, крім власної, лексичної, ознаки одночасно є носієм морфологічних, акцентних, фонетичних, словотворчих та стилістичних характеристик, властивих усій системі мови. Тому прояви інтерференції на лексичному рівні найбільш різноманітні.

Лексична інтерференція близькоспоріднених мов виявляється у таких формах:

а) типові копії;

б) відхилення, зумовлені відмінністю лексичної семантики української і російської мови, тобто виділяється насамперед лексема (власне лексична) інтерференція, що розглядається як заміна лексеми елемента, належного до словника однієї мови, на еквівалентну у смисловому та стилістичному відношенні іншомовну лексему, і ця заміна є механічною, неусвідомленою і лінгвістично немотивованою; а також лексико-семантична, основою якої є непропорційність словникового складу обох мов при різному співвідношенні полісемічних та моносемічних лексичних одиниць, що визначається також нетотожністю семантичних обсягів слів у мовах, різною ієрархією їх значень та іншими подібними фактами [9, с. 179].

Крім того, лексична інтерференція є результатом взаємодії одиниць, які в українській та російській мовах можуть або суттєво різнитися або бути достатньо подібними.

У листах досліджуваного періоду ми виявили такі лексичні інтерфедеми: серед іменників: *столпотворіння, падлец, балотіровка, союзники, стишок* (Матушевський); *донос, заказ, мнительность, обої, общество, оставание, отчет, пайщик, платеж, пароход, проіводство, скидка, служащий, случай, печень* (Леонтович); *отзив, гавядина, накладная, одпуск, открытка, творчество* (Чикаленко); серед прикметників: *растяжимое, непреложный, отечественный, потребительский, путящий* (Матушевський); *майський, наложений* (Леонтович); *непочтительный, винуватий* (Чикаленко); серед дієслів: *вспіти, рішитися, скучати* (Матушевський); *досадувати, обіщати, одстирувати* (Леонтович); *взивати, висказати, дразнити, получить, рішитися, підозрівати* (Чикаленко); серед прислівників: *трудно, по-прежньому, іменно* (Чикаленко); *впрочем, внять, досадно, обідно* (Леонтович).

Серед причин виникнення українсько-російської фонетичної інтерференції називають прозорі етимологічні співвідношення між російськими та українськими словами, а також спільність графіки обох мов. При переході з української на російську і навпаки для вимови окремих слів мовець використовує лише зовнішньо тотожне звукове оформлення, вимовляючи слово відповідно до артикуляційних та орфоепічних норм рідної мови. Це пояснюється тим, що в українській мові можна знайти відповідники до всіх російських фонем, хоча за фонетичною якістю російські та українські голосні та приголосні не співпадають.

В умовах тривалої українсько-російської мовної взаємодії активізується процес нівелювання фонетичних відмінностей у спільних для мов словоформах. Це відбувається, зокрема, і тому, що мовець, сприймаючи невластиве рідній мові слово, підганяє його під стереотип фонетичної системи рідної мови. Крім того, близькість української та російської мов на різних їх рівнях породжує відсутність критичного ставлення носіїв мов до фонетичної сторони мови, яке пояснюється наявністю багатьох

спільних рис.

Найчастіше в інтерферамах російська вимова частково змінюється під впливом українських мовних норм:

- 1) вимова російських слів за орфоепічними нормами української мови: *вспіти* – *успеть*, *рішитися* – *решиться*, *відомість* – *ведомість*;
- 2) палаталізація шиплячих: *задержать*, *щиро*, *скучаю* (Матушевський); *удержання*, *здужалий*, *ідучий* (Леонтович);
- 3) депалаталізація (за аналогією до української мови): *притягуюча* (*сила*), *путящий*, *підходящий* (Матушевський);
- 4) нерідко в межах кореня слова відбувається заміна голосного, який властивий російській мові, на український: *замітно* - *помітно* – *заметно*; *совсім* - *зовсім* – *совсем*; *довіреність* – *доверенність*.

Часто зустрічається також вимова спільних в українській та російській мовах словах по-російськи: *візит*, *візитьор*, *імя*, *кассір*, *правленіє*, *кандидатура*, *почтовий*, *приїзд*, *психологія*.

На словотворчому рівні фіксується додавання (або відкидання) афіксів, властивих російській мові: *одсівають* – *отсевают* – *відсівають*, *поступав* – *поступав* – *вступав*, *найшов* – *нашёл* – *знайшов*, *усвоїться* – *усвоится* – *засвоїться*, *підскажеш* – *подскажешь* – *підкажеш*, *начнеться* – *начнётся* – *почнеться*, *оддать* – *отдать* – *віддати*, *удінь* – *одень* – *о(у)дягни*.

Наведені приклади засвідчують значне поширення інтерференції в епістолярії громадських діячів кінця ХІХ – початку ХХ ст. Під цей процес найчастіше потрапляють мовні одиниці, що в українській та російській мовах є зовнішньо схожими. Лексична інтерференція в умовах контактування близькоспоріднених має специфічний характер, що виявляється в існуванні мовних фактів, у яких вона виявляється відразу на кількох рівнях. Найчастіше лексична інтерференція поєднується з фонетичною та морфологічною, а то й кілька їх проявів може співіснувати одночасно.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баранникова Л. И. Сущность интерференции и специфика ее проявления. Проблема двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 36 – 54.
2. Блягоз З.У. Контактное русское и родное языки в условиях двуязычия. Ростов-на-Дону, 1976. - 76 с.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
4. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – К.: Вища школа, 1974. – 125 с.
5. Лазаренко Л. О. Лексична інтерференція в усному румунському мовленні в Україні // Мовознавство. — 1996. — № 2 - 3. — С. 32 - 38.
6. Розенцвейг В.Ю. О языковых контактах. – Л., 1963. – 384 с.
7. Семчинський С. В. Калькування як засіб збагачення і засмічування мови // Українська мова та література. — № 45. — Грудень. — 1998. — С. 1 - 2.
8. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов. – К.: Вища школа, 1974. – 256 с.
9. Харченко І. І. Інтерференція як лінгвістична проблема // Філологічні науки. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – С. 176 - 180.
10. Черемська О. С. Деякі явища лексичної інтерференції в українській мові (на матеріалі преси Харківщини 50-80 років ХХ століття) // Проблеми зіставної семантики. Збірник наукових статей. — К.: КДЛУ, 2001. — Вип. 5. — С. 181 - 184.

#### ДЖЕРЕЛА

1. Володимир Леонтович. Зібрання творів: У 4 т. / Упорядник О. Леонтович. – К.,

- 2004–2006. Т. 4. Доповідь. Статті (1901–1930). Літературні спостереження (1928–1933). Листи (1893–1927). – К., 2006. – 480 с.
2. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – Ф. 317. – № 937. – 2 арк.
  3. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 942. – 2 арк.
  4. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 945. – 2 арк.
  5. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 947. – 3 арк.
  6. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 949. – 2 арк.
  7. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 952. – 2 арк.
  8. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 953. – 2 арк.
  9. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 957. – 2 арк.
  10. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 958. – 2 арк.
  11. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 959. – 2 арк.
  12. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 961. – 2 арк.
  13. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 963. – 2 арк.
  14. ІР НБУВ. – Ф. 317. – № 965. – 3 арк.
  15. Миронець Н. Д. Листи Федора Матушевського до Євгена Чикаленка (1917 рік) / Надія Миронець // Український археографічний щорічник. – К., 2006. – Т. 13–14. – Вип. 10–11. – С. 640–675.
  16. Чикаленко Є., Стебницький П. Листування. 1901 – 1922 роки / Упоряд.: Н. Миронець, І. Старовойтенко, О. Степченко. Вс. ст. Н. Миронець, І. Старовойтенко. – К.: Темпора, 2008. – 628 с.
  17. Чикаленко Є., Винниченко В. Листування. 1902–1929 роки / Упор. та вступ. ст. Н. Миронець. – К.: Темпора, 2010. – 448 с.
  18. Якобчук С. О. Листування Ф. П. Матушевського з М. С. Грушевським як історичне джерело / С. О. Якобчук // Рукописна та книжкова спадщина України. – 2009. – Вип. 13. – С. 368–381.
  19. Якобчук С. О. Листування Ф. П. Матушевського до С. О. Єфремова (1901–1917 рр.) як джерело дослідження громадського і культурного життя України початку ХХ століття // Наукові записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів. — Т. 20. — К.: Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України, 2010. — С. 217—239.

УДК 811.133.1: 81'36

*Л. М. Шкурашівська,  
м. Івано-Франківськ*

### КАТЕГОРІЯ ЧАСУ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Продуктом сприйняття людиною зовнішнього і внутрішнього світу на лінгвоментальному рівні є картина світу, яка має на собі відбиток однієї з її координат – ЧАС. Час визнається базовою онтологічною категорією. Проблема часу цікавить не одне покоління дослідників своєю невичерпністю і різносторонністю. Залишаючись традиційною в науці, вона ніколи не втратить своєї актуальності, оскільки поняття часу, поряд з поняттями простору і руху, – одна з найважливіших категорій теорії пізнання. Категорія часу – важлива складова людського буття. Проблема репрезентації навколишнього світу у свідомості людини і перетворення думки в слово широко обговорюється як ученими-лінгвістами, так і психологами. Одиницями універсального предметного коду в більшості випадків є наочні образи, які формуються у свідомості людини в процесі сприйняття нею навколишньої дійсності. Цей код має невербальну природу і являє собою систему знаків, які є результатом чуттєвого відображення дійсності у свідомості. Це "мова" схем, образів, відчутних відбитків реальності, кінетичних імпульсів тощо. За допомогою цих образів і здійснюється мислення людини [9, с. 126].

Трактування часу нерозривно пов'язане з фундаментальними уявленнями людини про дійсність – із трактуванням буття, сенсу життя, всією людською діяльністю. Аналіз категорії часу надзвичайно важливий для реконструкції мовної картини світу, оскільки ця категорія належить до центральних у системі базових уявлень світосприйняття [6, с. 218].

Будь-яка мова за своїм призначенням є когнітивно-комунікативною системою, що входить до цілісної інформаційно-когнітивної системи разом із мисленням та свідомістю. Людина сприймає світ, створюючи його внутрішній образ у власній свідомості, обробляє та інтерпретує навколишню дійсність згідно зі своїм досвідом [5, с. 64]. В результаті духовної діяльності людини в суспільстві виникає цілісний образ світу, так звана "картина світу". Це основна складова світогляду людини, вона сприяє тісному зв'язку знання і поведінки людей у суспільстві. Національна картина світу відображається в національній мові. Таким чином, поряд із загальною картиною світу створюється "мовна картина". Етнолінгвістичне підґрунття мовної картини світу практично визначає орієнтацію людини в її щоденному життєвому просторі і часі [7, с. 50]. Мовна картина світу – це цілісний образ світу, відображений в засобах певної мови. Людина споконвіку мислить потоком часу в термінах простору. Будь-яка категорія мислиться як результат поєднання словникового значення слова з особистим і етнокультурним досвідом людини [1, с. 83].

Час життя можна віднести до сфери самосвідомості людини, це одна з головних форм пізнання навколишнього світу. Поняття, якими описується час життя, апелюють до людини і становлять певну "наївну" філософію часу. Це не тільки універсальна категорія, але й поняття, що відображає ментальність різних народів. Такі універсальні поняття, як "простір", "причина", "час", кожній культурі пов'язані між собою, утворюючи "модель світу" – ту сітку координат, за допомогою якої люди сприймають дійсність і будують образ світу, що існує в їхній свідомості [4, с. 198]. Часові й просторові поняття людини визначені тією культурою, до якої вона належить. У мовній картині світу час розуміється як вмістище подій, які визначають його "якість", значущість з точки зору мовця. Сприйняття людини може залежати від ментальних структур, способів мислення, особливостей комунікативної поведінки і відношення до категорії часу, що склалося в культурі. В результаті їх пересічення формується своя система "часу життя" людини. Індивідуум є геніально влаштованим генератором часу, який, пропускаючи через своє Я в мить теперішнього часовий хаос ірреальних світів майбутнього, творить своє минуле [2, с. 10].

Час – це складний феномен. Е. Бенвеніст виділяє фізичний, хронологічний та лінгвістичний час [10, с. 70]. А. В. Кравченко вживає поняття об'єктивного часу і фізичного як синоніми, тобто об'єктивний час рівнозначний фізичному [8, с. 74]. Б. Рассел протиставляє фізичний час ментальному: ментальний час виникає із відношення суб'єкта і об'єкта, фізичний час виникає із відношення об'єкта і об'єкта. Два аспекти поняття часу підкреслював Г. Рейхенбах, пов'язуючи властивості самого часу зі сферою психічного досвіду людини. Хронологічний час Е. Бенвеніст визначає як час подій, який також охоплює наше життя. Деякі вчені трактують час як чисту абстракцію, що не має руху, час відірваний від подій, які наповнюють його. Проте Л. Джонсон стверджує, що час, на відміну від простору, не може бути відірваний від змісту: час – це завжди час чогось. Там, де нема подій, нема і часу. Дія завжди пов'язана з часом.

На перший погляд, час відокремлений від людини. Важливим для розуміння лінгвокогнітивної природи часу є відсутність його фізичного референта в онтології [3, с. 16]. Його неможливо побачити, почути, відчути. Він не має ні запаху, ні смаку. У людини немає органа для сприйняття часу, але у людини є відчуття часу. Воно

породжене сприйняттям змін у світі. Його основне джерело – космічний час – зміна дня і ночі, пори року і т.д. Відчуття, народжене часовими циклами, людина перенесла на лінію часу. Формування уявлення про час – це довгий історичний процес, у якому можна виділити різні етапи. У свідомості людини існує два основні уявлення – час як повторюваність однотипних подій (циклічний час) і час як односпрямований поступальний рух (лінійний час). Час – одна з основних категорій (поряд із простором) традиційної картини світу, що поєднує міфологічне (циклічне) та історичне (лінійне) сприйняття часу. Вже на ранніх етапах розвитку мови у людей сформувалися уявлення про час з його одиницями виміру. У французькій мовній картині світу одиницею виміру часу був день. Можна передбачити, що першим значенням слова *день* було "шлях, що проходить сонце". У французькій мовній картині світу цьому поняттю відповідають два лексичні кореляти: *jour* і *journée*. Слово *jour* представляють як часовий простір, що визначається обертанням Землі навколо своєї осі. Слово *journée* визначає часовий простір між сходом та заходом сонця. Іншими словами, основна одиниця виміру часу пов'язана з системою просторових понять. Це підтверджує постулат про те, що часові поняття виникли в процесі переосмислення просторових концептів, що відобразилися в побудові мовної моделі часових відносин за просторовою схемою.

Мовна картина світу французів має свою специфіку. Наприклад, тиждень (*une semaine*) осмислюється як вісім днів (*une huitaine*), два тижні (*deux semaines*) – п'ятнадцять днів (*une quinzaine*), включаючи день висловлення як точку відліку.

На наступному етапі виникло уявлення про циклічний час як послідовність однотипних подій, "життєвих кругів" (циклічність). Циклічний час базується на циклічності природного часу – зміна пори року, фази місяця, дня і ночі. Регулярність кругового руху сонця по небесній сфері, циклічний характер самого процесу, що повторюється знову і знову, послужили природною основою для вибору сонячного циклу як мірила буття.

Третій етап пов'язаний з появою уявлення про лінійний час. Розвиток уявлення про лінійний рух часу насамперед пов'язаний з формуванням історичної свідомості, необхідними атрибутами якої виступають ідеї початку і кінця. У ментальності представників західної цивілізації час сприймається як рух зліва направо, з "*учора*" через "*сьогодні*" в "*завтра*". Вербалізація простору часу у французькій мові базується на загальному уявленні: минуле → теперішнє → майбутнє.

Іншими словами, в усіх картинах світу розрізняється минуле, теперішнє і майбутнє. Цей рух односпрямований і незворотний. Час неможливо повернути, він перебуває в постійному русі. Час – це незмінна міра руху. Фізичну реальність часу А. Едінгтон визначив як стрілу, що летить з минулого в майбутнє, виявивши тим самим такі суттєві ознаки часу, як його послідовне розгортання, неповоротність, асиметричність (через нерівнозначність минулого і майбутнього та неможливість фіксування теперішнього). Візуалізація часу у вигляді стріли дозволяє відповісти на питання про характер спрямованості часу. Інший важливий фактор, що сприяв формуванню уявлення про лінійний рух часу, – це процес "відчуження" часу від подій, які його наповнюють, виділення в окремий тип того часу, який пов'язаний з механічним відліком. У мові всі ці уявлення нашаровуються та доповнюють одне одного. Як наслідок, ми маємо складну картину, в якій можемо спостерігати стародавні уявлення, коли час мислився просторово, а також уявлення про циклічний та лінійний час. Треба глибоко розуміти, що не тільки час є мірою людської свідомості, але й людська свідомість є виміром часу і простору. Таким чином, час для екзистенції людини – лінійний, а для природи – циклічний.

Отже, у людини немає спеціального органа для сприйняття часу, але саме час організовує її психічний склад. Людина інтерпретує природні цикли в понятті "час", а



час мислиться через простір. Час відокремлений від людини, але людина невіддільна від часу. Якщо відчуття часу базується на сприйнятті природних циклів, то психічні структури поєднали себе з лінійним часом, що поділений на минуле, майбутнє і теперішнє, яке об'єднує їх в єдиний потік часу. Таким чином, фактор часу відіграє найважливішу роль у створенні моделі людини, а фактор людини – в моделюванні часу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Истина: фон и коннотация / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М. : Наука, 1991. – С. 21–30.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
3. Бондаренко Е. В. Время как лингвокогнитивный феномен в англоязычной картине мира / Е. В. Бондаренко. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 377 с.
4. Гердт Е. В. Отражение национального мировидения в категории времени / Е. В. Гердт // Филология и культура: материалы V междунар. науч. конф. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2005. – С. 197–200.
5. Гольберг Н. В. Концепт Час у англomовному медійному діловому дискурсі / Н. В. Гольберг // Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур : матеріали XIII Міжнародної конференції. – Дніпропетровськ : "Федорченко О. О", 2009. – С. 64–65.
6. Гурочкина А. Г. Концепт "время" и его образная объективация в поэтическом идиолекте У. Шекспира / А. Г. Гурочкина, А. С. Персина // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования. – М.-Калуга : Эйдос, 2007. – С. 215–226.
7. Клоков В. Т. Вариативность лексических темпоральных ориентиров на различных территориях распространения французского языка / В. Т. Клоков, Е. А. Любимова // Язык, коммуникация и социальная среда: межвуз. сб. науч. трудов. – Воронеж : 2001. – С. 50–57.
8. Кравченко А. В. Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации / А. В. Кравченко. – Иркутск : Изд-во Иркутского ГУ, 2004. – 206 с.
9. Нильсен Е. А. Репрезентация концепта "время" в сознании носителей английского языка / Е. А. Нильсен // Текст – Дискурс – Стиль : сборник научных статей. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2004. – С. 125–131.
10. Benveniste E. Problèmes de linguistique générale / E. Benveniste. – P. : Gallimard, 1966. – 357 p.

**ПЕРЕКЛАД ЯК МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ.**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

УДК 81'25+811.111

*Н. Ю. Бондаренко,  
м. Горлівка*

**ЛЕКСИЧНІ ІННОВАЦІЇ СФЕРИ ПОЛІТИЧНОГО ЖИТТЯ  
ТА ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ**

Англійська мова як і інші мови, не могла не прореагувати на зміни в суспільному житті носіїв, викликаних новими реаліями ХХІ сторіччя, подіями глобального масштабу. В 90-і роки ХХ сторіччя серед головних «постачальників» інновацій відзначали політику, мас-медіа та Інтернет [11, с 146], але й на початку нового сторіччя інноваційні мовні процеси на лексико-семантичному рівні найбільш активно відбувалися саме в цих сферах.

Так, ціла низка лексичних інновацій виникла після обрання Барака Обама на посаду президента США. Наприклад, *birther* – «людина, яка вважає, що президент США Барак Обама не народився у Сполучених Штатах і, таким чином, за законом не може бути президентом країни», *Baracknophobia* – «негативні відчуття щодо президентства Барака Обама, які переважно ґрунтуються на расизмі», *Generation O* – «покоління людей віком від 18 до 35, які голосували за Барака Обаму на президентських виборах у 2008 році». Щоб бути обраним президентом, кандидат повинен мати фізичні та моральні якості, які уможливають його перебування на посту президента США. Для їх позначання виник неологізм *presidentialness*. З виборами також пов'язані такі лексичні інновації як *overvoting* – «вибір більш ніж одного кандидату у бюлетені для голосування», *de-elect* – «усунути з посади обраного посадовця», *microdonor* – «особа, яка надає невелику суму грошей на політичну (виборчу) кампанію». Різні політики та партії використовують різні стратегії для досягнення своєї мети, які не завжди є чесними. Наприклад, *manufactroversy* – «суперечка, штучно створена окремими політиками або партіями для переслідування власних інтересів». Все це в свою чергу може призводити до *municide* - «економічна та політична смерть міста», *democrazy* – «демократія, під час якої мають місце несправедливі явища». Слід також зауважити, що в англійській мові на початку ХХІ століття виникла низка нових слів, які позначають різних політиків за їх поведінкою та діяльністю. Наприклад, *politainer* – «політик, який використовує розважальні ЗМІ під час виборчої кампанії», *pollutician* – «політик, який підтримує ініціативи, які шкодять навколишньому середовищу», *businesscrat* – «політик-демократ, який має власний приватний бізнес», *theocon* – «політик-консерватор, який вважає, що релігія має відігравати провідну роль у запровадженні політики».

Отже, сучасна англійська мова за останні роки відреагувала на перебіг політичних подій, утворивши велику кількість неологізмів, що представляє певні труднощі для перекладача в пошуку адекватних варіантів перекладу тієї чи іншої лексичної одиниці сфери комп'ютерних технологій. Зазначимо найбільш вживані способи перекладу цих лексичних одиниць.

Через те, що неологізми за своєю природою позначають мовну реалію певної нації та потребують певного часу для адаптації, а тим більш для асиміляції в мові-реципієнті, то найбільш продуктивним способом перекладу подібних неологізмів, за даними нашого дослідження, є описовий переклад – прийом перекладу нових лексичних елементів вихідної мови, коли слово, словосполучення, термін чи

фразеологізм замінюється в мові перекладу словосполученням, або більшим за кількістю компонентів словосполученням, яке адекватно передає зміст цього слова або словосполучення [5, с. 36]: *dirty tricks Thursday* – «четвер на передодні виборів, коли кандидати зазвичай звинувачують своїх опонентів у скандальній поведінці», *grasstops* – «лідери партії чи організації», *murder suicide* – «політична кампанія, яка шкодить як опонентів, так і власне політику, який її розпочав», *vote mob* – «зібрання, яке організовується за допомогою соціальних мереж, для спонукання молоді голосувати на виборах», *politainer* – «політик, який працював чи працює в сфері розваг», *pizza parliament* – «багатопартійний парламент, де жодна з партій не має більшості місць».

На нашу думку, враховуючи бурхливий розвиток великої кількості сфер людського життя та його миттєвого відбиття в словниковому складі англійської мови зокрема продуктивним способом перекладу неологізмів політичної сфери в перспективі буде такий як транскодування разом з поясненням змісту лексичної одиниці мови-оригіналу: *Baracknophobia* – «Баракнофобія» (негативні відчуття щодо президентства Барака Обами, які переважно ґрунтуються на расизмі).

Таким чином, розглянутий матеріал свідчить, що політичне життя виступає як один із важливих макросоціальних чинників, що справляють значний вплив на інноваційні процеси в словниковому складі сучасної англійської. У зв'язку з цим виникають певні труднощі в процесі перекладацької діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В. Переклад наукової і технічної літератури. Частина 2. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі / В. Карабан – «Нова книга», Вінниця, 2001. – 303 с.
2. Stein G. John Ayto. Twentieth Century Words / G Stein // International Journal of Lexicology. –Vol. 14. -# 2. – June 2001.. – P. 145-148.

УДК 808.2

**Я. В. Быкова,**  
г. Киев

#### ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА СЛЕНГА

Проблематика перевода сленговых единиц в сегодняшнем мужкультурном пространстве вышла на новый уровень и требует действенных профессиональных методик поиска аналогов. Сленг как понятие – это разговорная, специализированная речь, которую использует определенный круг людей. Ограничение происходит по многим причинам, одной из которых являются разный круг интересов конкретного общества, узкая направленность сферы деятельности, неимение возможности «наблюдать» жизнь того общества, культуры, с языка которого переводится информация.

Актуальность этого вопроса в первую очередь объясняется тем, что в повседневную жизнь сленг внедряется довольно активно и в прогрессии, Переводчик не всегда может уловить все тенденции активного развития адаптации этого явления. Предметом исследования является проблематика перевода сленговых единиц, а объектом – работа переводчика и редактора перевода над текстами, насыщенными сленгом.

Одним из важнейших аспектов решения проблемы перевода сленга является своевременное разграничение разновидностей сленговой речи в процессе обработки текста. К таким следует относить, к примеру:

- специфическую лексику иностранных молодежных субкультур;
- профессиональную речь специалистов разных отраслей;

- общепринятую сниженную лексику, используемую в разговорной речи и другие.

Исследованием этики перевода сленга занимались такие специалисты, как Партридж Э., Гальперин И.Р., Чуковский К.И., Нелюбин Л.Л. Гальперин делает особое ударение в своих исследованиях на использование образных слов и выражений как способе передачи конкретных явлений, терминов, определений. Тем не менее, он разделяет понятия на общеупотребляемые образные выражения и профессиональные выражения [1, с. 109 – 111].

Образные профессиональные выражения:

Land shark – юрист,

Gospel-grinder – пастор.

Общеупотребляемые образные выражения:

Yes-man – льстец,

Rubber-neck – зевака.

Поэтому переводчику во время обработки текста следует помнить о том, что важно исследовать этимологию ранее неизвестных понятий и провести аналогию с присущими культуре перевода явлениям.

К причинам некорректного перевода относится и некомпетентность переводчика: его незнание значений конкретных слов и недостаточное владение языком оригинала. При переводе сниженной лексики (какой и является сленг) следовало бы использовать дифференцированный подход, при котором важно учитывать и возраст той аудитории, для которой делается перевод, и ее социальные и индивидуальные особенности.

Довольно часто наблюдается некорректность переводчиков по отношению к обработке ненормативной лексики. Нелюбин в своих работах обращает внимание на то, что переводчику надлежит помнить о том, что использование всякой ненормативной лексики строго зависит от ситуации, контекста, сферы употребления, круга присутствующих лиц и других параметров этикета. Сленг до конца понятен лишь представителям сравнительно узкого круга, принадлежащих к конкретной сфере деятельности людей, которые собственно и ввели определенные слова в обиход.

Нередки и случаи бездумного, «аляповатого» перевода такой лексики, без учета множества аспектов, характеризующих ту или иную лексическую единицу, а именно:

- семантика;

- сфера употребления;

- степень сниженности в языке оригинала;

- степень экспрессии в конкретном контексте [2, с. 152 – 153].

Часто задача переводчиков может усложняться еще и необходимостью найти такие выразительные средства, которые бы полностью соответствовали нормам оригинала, были бы знакомыми основной массе читателей, на которых рассчитан перевод, и в то же время достоверными и корректными относительно того, может ли оперировать ими действующее лицо в конкретном произведении. Это объясняется необходимостью адаптации конкретных явлений и норм иностранного общества к отечественным реалиям, в связи с потенциальным отсутствием у обывателей возможности уловить все тонкости иных культур. Переводчику следует также помнить, что в образовании единиц сниженной лексики, часто имеют место и художественные образы (чаще всего встречаем в жаргоне и сленге), поэтому переводчики часто прибегают к переводу через образ.

Только лишь в случае точного и определенного знания конкретных лексем, владения их семантическими и стилистическими особенностями, образными системами переводимого текста можно добиться высокого качества перевода.

Широко и наиболее удачно проблему определения понятия и перевода сленга исследовал в Партридж. Одним из основных проявлений разговорного сленга он

считает использование «вспомогательных» глаголов: «взять», «дать», «держать», «брать» и других для образования описательных выражений и фразеологизмов, краткость и немногословность которых является стилистически отличительной чертой социально-окрашенной речи. Это явление мы как нельзя часто наблюдаем в рутине повседневности [4, с. 135]. Следует отметить, что именно к этой особенности сленговой речи мы привыкли наиболее сильно, настолько, что сейчас уже не отдаем себе отчет в ее использовании.

Помимо всего вышесказанного, Чуковский отмечает, что, прежде чем взяться за перевод какого-либо иностранного автора, переводчик должен точно установить для себя стиль этого автора, систему его образов. При правильном выборе способа перевода, основываясь на детальном анализе стилистических приемов автора в сопоставлении с возможными приемами в языке перевода, переводчик может наиболее точно передать ту степень воздействия, которую испытывает носитель языка при чтении оригинального текста. Тогда это будет качественный перевод [3, с. 146].

Важно также помнить о том, что сленг не имеет точного терминологического определения. Поэтому нецелесообразно было бы со стороны переводчика и редактора всякий раз трактовать схожие понятия в разных случаях одинаково. Так как любое из выражений разговорной речи имеет множество контекстов, случаев употребления, интонаций и прочее.

При обработке иноязычного текста и его переводе ключевая роль принадлежит редактору перевода, которому при поиске и анализе соответствующих аналогов стоит опираться на следующий алгоритм действий:

- исследовать общую тематику произведения;
- тщательно ознакомиться с творчеством конкретного автора;
- исследовать интересы целевой аудитории, на которую рассчитан конкретный материал;
- любыми путями добиться полной адаптации тех явлений и реалий иностранного общества, которые не свойственны и непонятны нашему читателю.

Следует обратить внимание на то, что сленг стоит рассматривать и изучать как сознательное и преднамеренное употребление конкретных элементов разговорной речи со стилистической целью, чаще всего – для эффекта создания новизны, неординарности, для передачи определенного настроения говорящего, для придания конкретности и живости речи, ее выразительности, точности и краткости, а также во избежание разговорных штампов и клише.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гальперин И. Р. О термине «сленг» / И. Р. Гальперин // Вопр. языкознания. – 1956. – № 6. – С. 107 – 114.
2. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода (когнитивный технико-прагматический аспект) : учеб. пособие / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта : Наука. 2009. – 216 с.
3. Чуковский К. И. Высокое искусство: [О худ. пер.] / К. И. Чуковский. – М. : Сов. писатель, 1988. – 348 с.
4. Partridge E. Slang today and yesterday / E. Partridge. – London : Routledge and Kegan Paul, 1978. – 348 p.

РЕЛЕВАНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ СПЕЦИФІКИ  
ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Проблема взаємозв'язку культури та мови завжди викликала зацікавленість у мовознавців. Як зазначив видатний фахівець в галузі перекладу В.Н. Комісаров: «Навколишній світ, духовне життя і поведінка людей відображаються в нашій свідомості у певних когнітивних структурах, які реалізуються в мовних категоріях та формах» [4, с. 68 – 69].

Так, слово є важливим проявом самобутності та досвіду народу, в той час як мова – це «дзеркало культури, в ньому відбивається не тільки реальний світ, що оточує людину, не тільки реальні умови його життя, але й суспільна самосвідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей, світовідчуття та бачення світу» [7, с. 14].

Фразеологія ж, як розділ мовознавства, невід'ємна частина мови та мовлення, є її своєрідною скарбницею, яка дозволяє вирішити численні проблеми, що можуть виникнути при міжкультурній взаємодії та робити висновки щодо системи цінностей і образів мислення народу. Стійкі вирази не лише вказують на певні явища (як фразеологізми) та ситуації (як прислів'я), але й виражають «естетичне уявлення народу, особливості його національного характеру, характеризують образ мислення, культурні стереотипи, цінності та пріоритети» [2, с.309 – 310].

Лінгвіст С.Г.Тер-Мінасова, яка поглиблено досліджувала проблему міжкультурної комунікації, справедливо вважає, що саме фразеологізми, прислів'я та приказки «найбільш наочно ілюструють і спосіб життя, і географічне положення, і історію, і традиції тієї чи іншої спільноти, що об'єднана однією культурою» [7, с. 80].

У фразеології також знаходять відображення емоційності та особливості спілкування і існування у соціумі тієї чи іншої нації. Так, наприклад, усім відомим фактом є те, що для американців посмішка несе соціальну інформацію та виконує соціальну функцію, або функцію національної взаємодії і є обов'язковим комунікативним сигналом. Ця особливість передається у фразеологічній одиниці *a smile opens many doors* – «посмішка відчиняє багато дверей» [3].

Багатими джерелами фразеологічних одиниць є ритуальні форми народної культури. Особливо виразно це видно на прикладах російських або українських фразем, оскільки саме слов'янська культура була однією з найбагатших на сакральні знання, а язичні вірування давніх слов'ян і досі існують у формі звичок, підсвідомого сприйняття світу і, як результат, стають образами фразеологізмів та ідіоматичних вигуків. Наприклад: *дати дуба* (за давнім язичницьким повір'ям померлі підіймалися на небо по міфічному дубу), *Цур тобі! Гі на тя, пек тобі, осина! Щоб ти зозулі не чув!* (віра в те, що зозуля кує роки життя) [9]. Особливі сила, мудрість та поетична краса прислів'їв та приказок засвідчують гумор та розум народу: *Аби болото, а чорти знайдуться; ніп – у дзвін, а чорт – у клепало* [8].

Таким чином, у мові найчастіше закріплюються фразеологічні одиниці, які асоціюються з культурно-національним еталоном, стереотипами та міфологемами, відображуючи найбільш яскраві та індивідуальні реалії, що належать лише окремій етнічній групі. Так, серед слов'янських фразеологізмів ми можемо знайти такі як: *лаптем ці хлібати* та *ведмідь на вухо наступив* – чи не найголовніші символи нації, з якими вона асоціюється в інших народів. Суто американські фразеологічні одиниці сповнені тематикою грошей та кар'єрного росту: *to be bad money* – «бути неприбутковим», *to work like a horse* – «працювати як віл», в той час як Англія завжди

асоціюється з манірними джентльменами та «блакитною кров'ю»: *a gentleman at large* – «світська людина», *a gentleman of fortune* – «ніпат». При цьому й самі фразеологічні одиниці стають культурними стереотипами.

Підкреслюючи важливість реалій у розумінні та вивченні фразеологічних одиниць з точки зору культури, потрібно зазначити, що постійне запозичення національно-маркованих фразем з різних мов світу призвело до великої кількості калькованих ідіоматичних одиниць мови за допомогою мовних засобів та реалій, які є притаманними або більш спорідненими саме для тієї або іншої культури, що, як вказує Н.Ф.Алиференко, є обумовленим загальнолюдським характером нашого мислення, але відмінним кодуванням об'єктів оточуючого світу в залежності від географічного середовища, буденщини та соціально-політичного устрою: *to have a millstone about one's neck* – «носити тягар на *серці*»; *Indian summer* – «бабине літо» [1, с. 172].

Історичні події завжди відображуються на житті, культурі, мові, цінностях та світосприйнятті кожного народу, найбільш важливі та яскраві з яких не лише фіксуються у паперах, але й продовжують своє існування в усній формі. Постійне цитування, перекручування, фантазування та примірювання подібних явищ на собі згодом призводить до втрачання ними історичного підґрунтя, але натомість здобуття ідіоматичного значення.

Потрібно зазначити, що ця група фразем є досить цікавою як з точки зору своєї семантики та внутрішніх складових, так і в культурних та історичних аспектах, оскільки їх основою найчастіше за все стають видатні, неочікувані, незвичайні та інколи навіть кумедні випадки з історії різних народів. Наприклад:

*a white elephant* – «подарунок, якого важко позбутися, обтяжливе майно» (король Сіаму, щоб розорити когось зі своїх підданих, дарував йому священного білого слона, утримання якого коштувало дуже дорого) [5, с. 309];

*the three tailors of Tooley street* – «невеличка група людей, які вважають себе представниками всього народу» (три кравця з вулиці Тулі звернулися в парламент з петицією, що починалася словами «*We the people of England...*») [Там само, с. 310];

*accept the Chiltern Hundreds* – «скласти з себе обов'язки члена парламента»;

*apply for the Chiltern Hundreds* – «порушувати клопотання про складання з себе обов'язків члена парламента» (Chiltern Hundreds – округ графств Оксфордшир та Бакинґемшир, де в XVII столітті було дуже багато розбійників. Для того, щоб якимось боротися з ними була створена чилтернівська сотня. Людина, яка очолювала цю сотню не мала права бути членом парламента) [6, с. 30];

*when Adam delved and Eve span who was then the gentleman?* – коли Адам орав, а Єва пряла, хто тоді був джентльменом? (цей вираз належав монаху Джону Боллу, як один з лозунгів селянської війни 1381р. В сучасній мові цей вираз вживається стосовно людини, яка пишається своїм родоводом) [Там само, с. 30 – 31];

Тож, студенти – майбутні перекладачі мають чітко уявляти, що питання про релевантність перекладу етнокультурної специфіки фразеологічних одиниць визначається відмінностями соціальних систем і культур.

Переклад фразеологічних одиниць, що відображають соціально-класову структуру суспільства, як правило, здійснюється шляхом підбору їх контекстуальних відповідників із арсеналу суспільно-політичної термінології мови перекладу. На заняттях з перекладу соціальну варіативність мови слід розглядати у тісному зв'язку з соціальною активністю суспільства – соціально-політичними і соціально-психологічними змінами, які в ньому відбуваються.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алиференко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм : монография / Н.Ф. Алиференко. – М. : ООО «Элпис», 2008. – 271 с.

2. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и паремиология : учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко. – М. : Флинта, 2009. – 344 с.
3. Англо-український фразеологічний словник / уклад. К. Т. Баранцев. – К. : Знання, 2005. – 1056 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – Дубна : Феникс+, 2005. – 448 с.
6. Кунин А.В. Фразеология современного русского языка / А.В.Кунин. – М. : Международные отношения, 1972. – 288 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 264 с.
8. Шкода М.Н. Люба моя Україна. Свята, традиції, звичаї, обряди, прикмети та повір'я українського народу / М. Н. Шкода. – Донецьк : ТОВ ВФК «БАО», 2008. – 544 с.
9. Язичницький культ слов'ян [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.refine.com/referatshow-644-8.html>

УДК 81'255.4

*Н. А. Іванова,  
м. Горлівка*

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ВЛАСНИХ НАЗВ  
ПРИ ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНОМОВНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ  
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

**(на матеріалі оповідання С. Черкасенка «Маленький горбань»)**

Характерні особливості літературного твору, індивідуальний стиль письменника, використання різноманітних лексичних, граматичних і стилістичних засобів мови, поєднання літературного і розмовного мовлення, – усе це робить переклад художніх творів досить складним завданням. Художня література відрізняється смисловою місткістю, тобто письменник здатний сказати більше, ніж прямий смисл слів у їхній сукупності. Крім того, літературні твори, як правило, характеризуються національним забарвленням форми і змісту.

Власні назви у літературному творі, що є об'єктом нашого дослідження, наділені автором багатством і розмаїттям асоціативних зв'язків, які розкриваються у контексті. Як зазначає В. М. Михайлов, «організуюча роль ономастичного простору в структурі художнього твору обумовлюється його системністю: розподілом власних назв за лексичними розрядами залежно від їх словотворчих особливостей, стилістичної приналежності, ступеню експресивності» [2, с. 119]. Усе це відіграє у художньому творі значну роль у передачі відносин між персонажами, відтінків інтимності, офіційності тощо. Ю. О. Карпенко виділяє основні ознаки, що визначають специфіку поетичної ономастики, а саме:

1. поетична ономастика є вторинною по відношенню до мовної загальнонародної ономастики;
2. суб'єктивність поетичної ономастики полягає у тому, що вона є вибором автора художнього твору або його творінням;
3. спектр функцій, які виконує поетична ономастика, має на одну (стилістичну) функцію більше, ніж загальнонародна ономастика;
4. поряд із процесом перетворення мовної ономастичної одиниці на поетичну можливий і зворотній процес – повернення поетичної ономастичної одиниці до мови;
5. структура художнього тексту обумовлює існування у його межах особливого типу власних назв – заголовків творів, їх частин, розділів, тому що такі лексичні одиниці також називають одиничні об'єкти [1, с. 86].



Власні назви можуть виражати національну або іншомовну специфічність, тому перекладач повинен намагатися зберегти звучання імені, близького до мови оригіналу. Проте, створені автором твору власні назви, тобто «промовисті», не можуть бути передані тільки засобами транслітерації чи транскрибування, інакше ім'я не виконає відведену йому автором функцію.

В оповіданні «Маленький горбань» власних імен небагато, проте всі вони доречно підібрані автором для передачі характерів героїв, їхнього внутрішнього світу, їх взаємовідносин. Так, головного героя твору звать *Павлик*, що з латинської мови перекладається, як «малий, малюк». І, справді, автор характеризує його як тихого, непримітного, доброго за своєю натурою хлопчика, який і мухи не скривдить. Сама назва твору «Маленький горбань» свідчить про його беззахисність. Імена інших героїв – *Пронька* і *Захарка*, навпаки, Спиридон Черкасенко підібрав, щоб показати, як важко було виживати непримітному хлопчикові Павликові із фізичними вадами у жорстоких умовах проживання у шахтарській слобідці. З грецької мови ім'я *Захар* перекладається «чоловік», що наділяє його носія достатньою твердістю і наполегливістю. І, дійсно, в оповіданні Захарко є шибайголовою і відчайдухом, який доводить своє право на існування за допомогою фізичної сили. Ім'я *Прокіп* має теж давньогрецьке походження і перекладається, як «заголений меч». Ще один герой твору, Павликів дідусь *Антип*, уособлює силу і міць (у давньогрецькій мові «натиск, сила»). Це колишній шахтар, суворий, але добрий, із кострубатими сивими бровами, який намагається захищати свого безпомічного онука від кривдників. В англomовному перекладі оповідання, майстерно зробленому Анатолієм Біленком, усі вищезазначені власні імена перекладені засобом транслітерації.

Окрім власних імен людей Спиридон Черкасенко вводить у своєму оповіданні імена українських казкових героїв. По-перше, автор прагне підкреслити романтичну натуру головного героя Павлика, який полюбляє казки і народні перекази, вірить, що добро завжди перемагає зло. Крім того, твір «Маленький горбань» розрахований на читацьку аудиторію молодшого і середнього шкільного віку, для якої елемент казки і світ казкових героїв є невід'ємною частиною життя. Завданням перекладача є адекватна передача таких назв-своєрідних реалій українського фольклору. Серед основних засобів перекладу імен казкових героїв можна назвати такі:

1. Транслітерація

*Івасик-Телесик* – *Ivasyk Telesyk*. Це ім'я героя української народної казки, який переміг змію Оленку і повернувся до дідуся з бабусею.

2. Транслітерація з подальшим описовим перекладом:

*Коза-Дереза* – *Dereza, the horrible billy goat with raggedy sides*. Персонаж української народної казки, що уособлює в собі хитру, брехливу, злобну натуру. *Дереза* – це куц із дрібними голками та отруйними плодами.

3. Калькування

*Вовчик-Братик* – *Brer-Wolf*. Перекладач використовує еквівалент *brer*, що є одиницею розмовного мовлення американського варіанту англійської мови і має значення «братик».

*Ведмідь-Набрід* – *Well-Met-Bear*. Перекладач використовує лексичну одиницю розмовного мовлення *well-met*, що означає «дружній» (*well-met fellow* – *приятель*).

4. Використання аналогу

*Хитра Лисичка-Сестричка* – *Sly Sister Fox*. Перекладач використовує вже існуючий в англійській мові еквівалент – ім'я персонажа американської казки "Brother Coyote and Sister Fox".

*Зайчик-Побігайчик* – *Hoppity-Rabbit*. Перекладач використовує вже існуючий в англійській мові еквівалент – ім'я персонажа англійської дитячої пісеньки.

Використання у перекладі таких аналогів, як *Hoppity-Rabbit* та *Sly Sister Fox* дозволяє англомовним читачам легко впізнати улюблених казкових і пісенних героїв.

Таким чином, у ході нашого дослідження було виявлено, що найбільш розповсюдженими засобами передачі форми і змісту власних назв україномовного літературного твору є: транслітерація, калькування, використання аналогів і транслітерація у поєднанні з описовим перекладом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д. Б. Гудков. – М. : Эксмо, 1999. – 138 с.
2. Леонович О. А. Очерки английской ономастики : пособие для преподавателей / О. А. Леонович. – М. : Интерфакс, 1994. – 256 с.

УДК 811.111'25:5

*В. В. Мікаєлян,  
м. Вінниця*

### ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ МЕДИЧНИХ СТАТЕЙ

У процесі розвитку таких різних галузей, як медицина та переклад все частіше стає актуальним питання їх поєднання – перекладу медичних текстів.

Переклад – це передача змісту письмового або усного висловлювання засобами іншої мови. Словник-довідник лінгвістичних термінів поділяє переклад на три основні групи: дослівний, вільний та художній.

Переклад дослівний. Переклад іншомовного тексту на іншу мову шляхом механічної підстановки на місце слів мови-джерела їх еквівалентів у мові, на який робиться переклад, при збереженні іншомовної конструкції.

Переклад вільний. Передача загального змісту іншомовного тексту без проникнення в смислові деталі й емоційно-експресивні відтінки, виражені мовними засобами мови-джерела.

Переклад художній. Переклад, що зберігає тонкощі змісту іншомовного тексту, його образну систему, переклад зроблений з урахуванням семантичних і виразних можливостей і особливостей як мови-джерела, так і мови-перекладу [5, с. 127].

І.Я. Рецкер поділяє переклад на наступні типи: дослівний, буквальный, вільний, адекватний.

Адекватний (повноцінний) переклад визначається як переклад, що відповідає оригіналу по функції (повноцінності передачі) і по обираючим засобам перекладачем (повноцінності мови і стилю). Функціональна точність, характерна для адекватного перекладу, не лише допускає, але нерідко і вимагає відмови від формальних, словникових відповідностей [4, с. 8].

Адекватним ми повинні визнати такий переклад, в якому передані усі наміри автора (як продумані їм, так і несвідомі) в сенсі певної ідейно-емоційної художньої дії на читача, з дотриманням в міру можливості усіх вживаних автором ресурсів образності, колориту, ритму тощо; останні повинні розглядатися проте не як самоціль, а тільки як засіб для досягнення загального ефекту. Поза сумнівом, що при цьому доводиться дечим жертвувати, вибираючи менш істотні елементи тексту. З цією метою перекладач повинен, перш ніж приступити до роботи, скласти собі ясне уявлення про ідеологію, стиль та фактуру тексту, що перекладається [3, с. 248].

Вимога адекватності носить не максимальний, а оптимальний характер: переклад повинен оптимально відповідати певним (іноді не цілком сумісним один з одним) умовам і завданням. Іншими словами, переклад може бути адекватним навіть тоді, коли

кінцевий текст еквівалентний початковому лише на одному з семіотичних рівнів або в одному з функціональних вимірів. Більше того, можливі випадки, коли деякі фрагменти тексту нееквівалентні один одному і в той же час переклад в цілому виконаний адекватно [6, с. 96].

Прийоми логічного мислення, за допомогою якого ми розкриваємо значення іншомовного слова в контексті і знаходимо йому український відповідник, прийнято називати лексичними трансформаціями. Суть трансформації полягає в заміні лексичної одиниці, що перекладається, словом або словосполученням, яке реалізує сему цієї одиниці початкової мови (ПМ) [2, с. 12].

Приєм диференціації і конкретизації.

Йдеться про те, що одному слову в українській мові, що виражає ширше поняття, в англійській мові можуть відповідати два або декілька слів, кожне з яких виражає вужче, порівняно з українською мовою, поняття тобто відноситься до більш обмеженого класу денотатів [Там само, с. 16]. Наприклад: рука - arm, hand; годинник - watch, clock.

Приєм генералізації.

Генералізація – переклад лексичної одиниці похідної мови, що має вужче значення, одиницею мови перекладу, що має ширше значення.

Приєм смислового розвитку.

Приєм смислового розвитку полягає в заміні словникової відповідності при перекладі контекстуальною, логічно пов'язаною з нею. Цей прийом смислового розвитку заснований на формально-логічній категорії перехрещення [Там само, с. 19].

Антонімічний переклад.

Суть методу полягає в трансформації ствердної конструкції на негативну або навпаки.

Приєм компенсації.

Компенсація – це заміна непередаваного елемента оригіналу елементом іншого порядку в відповідності із загальним ідейно-художнім характером оригіналу і там, де це представляється зручним за умовами української мови [Там само, с. 24].

Грамматичні трансформації.

Термін "граматична трансформація" як перетворення англійського речення в процесі перекладу потрібно розуміти умовно. Англійське речення, звичайно, залишається самим собою, а у розумі перекладача відбувається певна операція перетворення тієї "фотографії" англійської конструкції, в якій англійські слова вже замінені українськими. По суті, відбувається перетворення дослівного перекладу, який є неминучим етапом в роботі перекладача-початківця [4, с. 22].

Бархударов Л.С. виділяє чотири основні граматичні трансформації:

1. перестановки;
2. заміни;
3. додавання;
4. опущення [1, с. 190].

Перестановка – це зміна розташування мовних елементів в тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу.

Заміна.

У процесі перекладу заміні можуть піддаватися як граматичні одиниці – форми слів, частини мови, члени речення, типи синтаксичного зв'язку та ін., так і лексичні.

Додавання – використання в перекладі додаткових слів, що не мають відповідностей в оригіналі.

Упущення - упущення в перекладі деяких слів.

*Children with Klinefelter syndrome are very similar to other children their age.*

*Діти з синдромом Клайнфельтера майже не відрізняються від одноліток.*

В даному прикладі переклад *children their age* в перекладі як *однолітки* можна віднести до двох прийомів: генералізації та компенсації. При перекладі одиниці *similar* застосовано антонімічний переклад.

*The contribution of severe acute malnutrition to the overall burden of childhood morbidity and mortality is enormous.*

*Хронічне недоїдання становить значний відсоток від загального показника захворюваності та смертності серед дітей.*

При перекладі даного речення були використані опущення, заміна і перестановка елементів.

*As children, they often learn to speak much later than other children do, and they may have difficulty learning to read and write.*

*Вони часто вчаться говорити набагато пізніше за інших дітей, і вони можуть мати труднощі у вивченні читання та письма.*

У даному прикладі маємо прийом заміни. Заміна у даному випадку виражена заміною частин мови з дієслова на іменник.

Лише добре озброєний лінгвістично, історично та культурно перекладач може задовільно виконати завдання адекватного перекладу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Мова і переклад. – М.: Міжнародні відносини, 1975. – 235 с.
2. Коломейцева Е. М., Макеева М. Н. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский : учеб. пособие / Е. М. Коломейцева, М. Н. Макеева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 92 с.
3. Литературная энциклопедия : в 11 т. / под ред. В. М. Фриче, А. В. Луначарского. — М. : Изд-во Коммунист. академии, Сов. энцикл., Худож. лит., 1929—1939.
4. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М. : Междунар. отношения, 1974. – 228 с.
5. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — Изд. 2-е. — М. : Просвещение. 1976.
6. Швейцер А. Д. Английский язык / А. Д. Швейцер, В. Н. Ярцева. – М. : АСТ, 2004. – 288 с.

УДК 808

*И. О. Сычевская, О. Д. Шевчук,  
г. Луганск*

#### ПОНЯТИЕ ВЕРТИКАЛЬНОГО КОНТЕКСТА В ИНОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ

Художественный перевод относится к наиболее сложной разновидности письменной межкультурной коммуникации, требующей высокого уровня лингвистической и лингвострановедческой компетенции. Совершенное знание родного и иностранного языка должно сопровождаться умением транслировать одну семиотическую систему в другую. В.И. Шадрин утверждает, что перевод художественного текста требует от интерпретатора высочайшей коммуникативной культуры, без которой невозможно проникнуть в текст как семиотическую систему и перекодировать ее в другую семиотическую систему. Это подразумевает знания не только лингвистики текста, истории мировой литературы, моделей герменевтики, но и рецептивной эстетики, которая рассматривает творческую личность создателя текста, авторскую интенцию, широкий культурный и философский контекст.

Именно поэтому вопросы восприятия, понимания и толкования иноязычного художественного текста давно находятся в центре внимания философов и лингвистов.

В психопоетике художественный текст понимается как коммуникативно направленное эстетическое произведение. В связи с этим контекст иноязычного текста выступает как один из наиболее важных предметов исследования текста любого класса, а особенно художественного текста. Контекст следует рассматривать как комплекс языковых и неязыковых явлений, получивших свое выражение на вербальном и невербальном уровне. Объект данного исследования – различные уровни контекста иноязычного текста как наиболее важный компонент для понимания и интерпретации продукта сознания носителя иностранного языка. В процессе восприятия и понимания художественного текста возникает возможность моделировать фрагменты содержания текста при помощи сознания самого продуцента текста.

Существуют разные подходы к изучению контекста, при этом ученые ставят перед собой разные цели и задачи. Задорнова В.Я. выделяет два вида контекста – широкий и узкий. Узкий контекст несет информацию, не выходящую за рамки текста и сосредоточен на изучении «структуры» текста, поскольку он и есть само построение текста. Без понимания узкого контекста нельзя осмыслить само содержание текста. Чтобы проникнуть в смысл иноязычного текста, необходимо проанализировать его на метасемантическом уровне, где главную роль играет широкий контекст. Широкий контекст требует обширных знаний в области истории языка и литературы и, таким образом, несет в себе социокультурную информацию, которая выходит за рамки текста.

И.В. Арнольд рассматривает текст как «структуру с внутренней организацией, элементы которой значимы не только сами по себе, но и в своих отношениях с другими элементами, в том числе и с элементами внетекстовыми, с внеязыковой действительностью, с ситуацией» [1, с. 45]. Полисемия и омонимия, присущая любому языку, устраняются в речи благодаря контексту и речевой ситуации. Контекст, как известно, есть соединение слова с его индикатором, находящимся в непосредственной или опосредованной синтаксической связи с актуализированным словом. Художественный текст – продукт выбора художником «участка действительности и отражение индивидуального процесса его познания». В качестве такого участка действительности автор может выбрать любое явление окружающего мира, которое становится темой произведения. Выбор объекта познания подчинен определенным направляющим силам, основанным на различных конфликтах, присущих эпохе, хотя иногда он может стать спонтанным, вызванным эмоционально - ассоциативным фактором. В этом случае исследователи часто приводят слова А.Ахматовой: «Когда б вы знали из какого сора растут стихи, не ведая стыда...». Великий актер М. Яншин в своих воспоминаниях о Михаиле Булгакове сказал: «Самое прекрасное, ценное в произведении – тема острых, мучительных, глубоких страданий большого, сложного человека, жизни и творчества, столкновение человека с Властью – основная, страшная трагедия» [2, с.269].

Отношения действительности, образов в тексте отражают глубину текста как сочетание объективной реальности и фантазии автора, правды и вымысла. Язык художественного текста – это особая знаковая система, которая характеризуется неоднозначностью семантики и множественностью интерпретаций. Словесные знаки здесь используются в их вторичном значении. Для понимания идейно-эстетического замысла текста необходим глубинный анализ, более сложный, чем лингвостилистический анализ, широко используемый в практике лингвистами. Одним из таких методов исследования художественного текста можно назвать лингвопоетический метод, разработанный российскими филологами и основанный на интуиции, чутье, внутреннем восприятии реципиента. «Здесь все языковые детали стилистические средства рассматриваются через призму целого с точки зрения композиции и стилистической полифонии». Этот метод предполагает три уровня

исследования: семантический, метасемантический и метаметасемантический. В основе лингвопоэтического метода лежит метод индукции, усовершенствованный английским философом Фрэнсисом Бэконом. Суть этого метода – в познании от простого к сложному, от частного – к общему. Анализ на уровне семантическом обеспечивает подготовительный этап лингвистического исследования текста, т.е. на этом этапе изучается денотативное значение единиц текста. На метасемантическом уровне исследуется коннотативное значение слов и словосочетаний, приобретаемое в контексте художественного произведения. На этом этапе изучается символический смысл слов, звуковая организация текста, используемые автором стилистические средства, уже через призму целого текста и его многоуровневой композиции.

Таким образом, для нашего исследования наиболее важным представляется метасемантический уровень, поскольку на этом этапе художественный текст как определенная знаковая система рассматривается на основе приобретенной коннотации в контексте произведения.

Разные подходы к изучению контекста, который можно разделить на узкий и широкий контекст, обусловлены разными целями и задачами, поставленными исследователями. Поскольку узкий контекст несет информацию, не выходящую за рамки текста, он сосредоточен на изучении «структуры» текста и без его понимания осмысление содержания текста вообще невозможно. Метасемантический уровень исследования иноязычного текста предполагает изучение текста в широком контексте. Такой анализ текста дает возможность проникнуть в смысл иноязычного текста, и в этом случае главную роль играет широкий контекст, который представляет собой семантическое целое, объединяющее поверхностный и глубинный контекст. В ситуационном контексте именно ситуативность, которая является, по сути, внеязыковым условием, влияет на реализацию значения слова, фразы, предложения или всего текста.

Культурный контекст включает фоновые знания, присущие носителю языка, коннотации определенных слов, фразеологических оборотов и выражений, которые вызывают в сознании говорящего на данном языке определенные образы или ассоциации. Культурными коннотациями обладают слова, коннотативное значение которых является неотъемлемой частью социальной культуры народа или слова и выражения, фигуральное значение которых относится к истории религии и литературы, но утратилось в процессе коммуникации, а сами слова стали частью современного английского языка. Глубинный контекст – особый уровень художественного текста или его «вертикальный контекст». Именно вертикальный контекст несет в себе историко-филологическую и общекультурную информацию, заложенную в произведении, придает поверхностному контексту коннотативный характер за счет наслоения смыслов и расширения значений.

Любая единица текста находится в окружении фонового контекста, но при этом может иметь и вертикальный контекст. Информация, которую несет вертикальный контекст, представлена в тексте имплицитно, находится за пределами текста, однако, именно она определяет полноту его понимания. Элементы, выделяемые в структуре вертикального контекста, трудные и темные места в произведении вызывают трудности интерпретации текста при переводе его на другой язык. К таким элементам вертикального текста произведения относятся реалии, антропонимы и топонимы, цитаты и аллюзии, а также иноязычные внесения.

Реалии – основа восприятия вертикального контекста. К ним мы относим многочисленные сведения исторического, географического, социального характера, которые способствуют восприятию содержания произведения. В реалиях наглядно проявляется близость между языком и культурой, поскольку возникновение новых

реалий в жизни общества приводит к возникновению реалий в языке. Такие реалии являются одним из основных компонентов фоновых знаний носителя языка как представителя общества. Не имея представления об определенных реалиях и при отсутствии комментариев к тексту, можно не заметить и не учесть важных деталей в тексте, что неизбежно приводит к искажению изображаемой в нем действительности. Так, Е.В. Бреус приводит пример включения в интерпретацию текста дополнительных поясняющих элементов с учетом прагматической адаптации: It was Friday. So they will soon go out and get drunk. - Была пятница, день получки. Скоро они пойдут домой и напьются. Дополнительные элементы в данном случае поясняют, что в Англии зарплату рабочим выдают в конце недели по пятницам и именно поэтому они по пятницам могут напиться.

Таким образом, можно сделать вывод, что вертикальный контекст несет в себе широкую историко-филологическую и общекультурную информацию, заложенную в произведении и придает поверхностному контексту коннотативный характер за счет наслоения смыслов и расширения значений. Информация, которую несет вертикальный контекст, определяет полноту понимания текста, хотя и находится за пределами текста. В структуре вертикального контекста обнаруживаются самые трудные и непонятные места в произведении, которые вызывают трудности интерпретации текста при переводе его на другой язык.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования): / И.В. Арнольд: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» - 3-е изд. – М.: Просвещение, 1990. - 300 с.
2. Воспоминания о Михаиле Булгакове: Сборник. /Составители: Е.С. Булгакова и С.А. Ляндрес. – М.: Советский писатель, 1988. – 528 с.

УДК 811.111'25'27 : 821.11-1

*И. Н. Шама,  
г. Запорожье*

#### СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА И АНГЛИЙСКАЯ ПОЭЗИЯ НОНСЕНСА

Английская поэзия нонсенса в немалой степени способствует формированию столь необходимой для переводчика социокультурной компетенции, состоящей как известно, из компетенций страноведческой и лингвострановедческой. Среди всего разнообразия этой поэзии особого внимания заслуживают клерихью.

Методисты советуют использовать при обучении приёмы, которые снимают трудности запоминания, повышают интерес к предмету, стимулируют творчество и позитивное восприятие мира. Для этого с обучаемыми играют, адаптируют материал, вносят в занятие элементы юмора, учат основные понятия с помощью рифмовок. Клерихью всему перечисленному способствуют в полной мере (подробно об этом [3 ; 4]). Канонические жанровые признаки клерихью (игра, рифмовка, адаптация, введенные в абсурдную ситуацию, вызывающую смех) позволяют говорить об их дидактической ценности. Дополненный приёмами ассоциаций, преувеличения, позитивности образов, метод рифм находит своё отражение в клерихью, позволяя запоминать необходимую информацию без напряжения и с удовольствием.

Благодаря мнемоничности, клерихью используют при обучении, облекая в них правила и сведения по различным дисциплинам. Помимо мнемонического, клерихью служат и средством формирования лингвострановедческой, культурологической компетенции, ведь они, без преувеличения, дают богатейший материал для знакомства

со страной, родом из которой герой клерихью, а также с культурой человечества в целом. Проникновение за пределы клерихью, попытки понять его суть и соль его юмора, помогают обнаруживать детали биографий выдающихся людей, события в истории разных стран.

Всё это отнюдь не лишне при подготовке специалистов в области практического перевода и переводоведения. Английская поэзия нонсенса, клерихью в частности, используются на занятиях в рамках лингвометодической модели обучения, а также лингвокультуроведческого подхода к изучению иностранных языков. При этом клерихью занимают не последнее место в списке дидактического материала, отбираемого для занятий, выполняя функцию лингвокультурем, с помощью которых создаются условия для поликультурного развития обучаемых через «междисциплинарное ознакомление с социокультурным портретом Европы» [1, с. 9 – 10]. Успешность подобного применения поэзии нонсенса в обучении подтверждает слова К. И. Чуковского, который призывал перенести «лепые нелепицы» в разряд «педагогически ценных произведений поэзии, способствующих закреплению в детских умах правильного понимания действительности» [2, с. 318]. Добавим лишь, что закрепление это возможно и в умах взрослых, чьё будущее связано со сферой профессионального перевода и переводоведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Поспелова Н. В. Лингвокультуроведческий подход к изучению иностранных языков (на материале детских стишков и клерихью) / Н. В. Поспелова // Иностр. языки в шк. – 2005. – № 1. – С. 9 – 14.
2. Чуковский К. От двух до пяти / К. Чуковский. – К. : Детгиз УССР, 1958. – 367 с.
3. Шама И. Н. Знакомьтесь – клерихью... / И. Н. Шама. – Запорожье : ООО «ИПО ‘Запорожье’», 2009. – 160с.
4. Шама И. Н. Жизнь замечательных людей с юмором и без затей. Клерихью – читаем и переводим / И. Н. Шама. – Запорожье : ООО «ИПО ‘Запорожье’», 2009. – 176 с.

УДК 81’25

*А. С. Яременко,  
м. Київ*

#### ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНОЇ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Актуальність статті полягає в тому, що у зв'язку зі стрімким розвитком новітніх та інформаційних технологій та необхідністю ознайомлення з останніми надбаннями науки науково-технічний переклад став дуже популярним і важливим для перекладознавства.

*Технічний переклад* – це вид інформаційної діяльності, використовуваної для обміну науково-технічною інформацією між людьми, які спілкуються різними мовами. При перекладі наукових текстів треба пам'ятати, що вони відрізняються від розмовної мови та мови художньої літератури – лексично, граматично та стилістично. Мова технічної літератури відрізняється від інших різновидів значною кількістю термінів, фразеологізмів, чітким викладом матеріалу, інформативністю, логічністю, точністю, об'єктивністю, ясністю та зрозумілістю [2, с.110].

Я.І. Рецкер зауважує, що під час роботи з науковим текстом перекладач повинен враховувати мовленнєві звички носіїв мови перекладу, не порушуючи звичайного сприйняття документу чи тексту. Розбіжності лінгво-етнічного характеру між носіями іноземної мови та носіями мови перекладу можуть носити як культурно-історичний, так і актуально-подійний характер [5, с. 57 – 58].



Крім того перекладач повинен пам'ятати, що граматична структура англійського тексту науково-технічної літератури відрізняється своєю конструктивною складністю від українського. Такі тексти насичені безособовими формами дієслова, прикметниками, формами пасивного стану, дієприкметниковими і герундіальними зворотами, особовими займенниками першої особи однини, а також іншими граматичними конструкціями, які можуть обтяжувати розуміння тексту і ставлять перед перекладачем додаткові завдання [4, с. 110].

Переклад науково-технічних текстів можна поділити на наступні види:

1. *Повний переклад* – переклад, що передає смисловий зміст оригіналу без пропусків і скорочень.

2. *Неповний переклад* – переклад, що передає смисловий зміст оригіналу з пропусками і скороченнями. Такий вид перекладу наукового тексту можна поділити на кілька підвидів:

– *скорочений переклад* – переклад, що передає смисловий зміст тексту в згорнутому вигляді, тобто зі скороченнями;

– *фрагментарний переклад* – це переклад не цілого тексту, а лише окремого уривка;

– *аспектний переклад* – переклад лише частини тексту відповідно до будь-якої заданої ознаки (аспекту);

– *анотаційний переклад* – той, що яляє собою переклад, у якому відображається лише головна тема, предмет і призначення перекладного тексту;

– *реферативний переклад* – це переклад, у якому міститься досить докладна інформація про документ, який реферують, його призначення, тематика, методи дослідження та отримані результати [4, с. 79-80].

Переклади науково-технічних текстів також поділяються за типом адекватності:

1) *стилістично адекватний переклад* – це семантично повний, точний і стилістично еквівалентний переклад, що відповідає функціонально-стилістичним нормам мови перекладу;

2) *прагмантично-адекватний (або функціонально-адекватний) переклад* – це переклад, що правильно передає основну (домінуючу) комунікативну функцію оригінального тексту;

3) *дезиративно-адекватний переклад* – це переклад, що повно і правильно відповідає на інформаційний запит споживача і не обов'язково передає повний смисловий зміст і основну комунікативну функцію оригіналу.

Адекватний переклад змушує перекладача відмовитись від перекладу окремих слів, іноді цілих фраз із метою створення нового тексту з еквівалентним змістом і тотожною функцією. Таким чином, елементна відповідність перекладу оригіналу не може забезпечити необхідної точності перекладу, бо призводить лише до збільшення помилок у перекладі. Варто відтворювати, а не копіювати [6, с.48].

Певні труднощі у процесі технічного перекладу виникають при відтворенні неологізмів та безеквівалентної лексики. Терміни та реалії, якими так насичена науково-технічна література, найчастіше потрапляють до цієї групи. Безеквівалентні терміни трапляються тоді, коли наукові відкриття, технічні удосконалення, технологічні інновації з'являються спочатку в одній країні, а потім потрапляють до інших. Тому і відповідне збагачення понятійного апарату в тій або іншій сфері відбувається нерівномірно: на певних етапах одна мова випереджає іншу [3, с. 121].

Лексичною ознакою наукової літератури є насиченість текстів кліше, до складу яких входять ідіоми, стійкі вислови, стереотипи мови, набір готових фраз (*since* – оскільки; *the subject is* – йдеться про; *as for* – що до; *specifically* – а саме, особливо, більш точно) логіко-граматичних лексичних конструкцій та скорочень, які є

характерними для цієї галузі знання [5, с. 20].

Значні труднощі у перекладі також викликає використання слів у складі сталого висловлення, значення якого складно вивести зі значень його складників, наприклад:

*to put it briefly* – коротше кажучи;

*properly speaking* – власне кажучи.

Переклад таких словосполучень виконати значно легше, якщо відомі основні типи сталих словосполучень, правила їх перекладу, а також найбільш уживані сталі висловлювання та їхні українські еквіваленти, оскільки кількість структурно-семантичних типів сталих висловлень та загальна кількість найбільш уживаних з них досить обмежена.

А ось при перекладі словосполучень, які містять прикметники, слід врахувати лексичне значення іменника, наприклад:

*close contact* – щільний контакт;

*close air* – задушливе повітря.

У словосполученнях із прислівником необхідно звернути увагу на значення дієслова, наприклад:

*to differentiate sharply* – чітко розмежувати.

При виборі значення неперехідного дієслова слід враховувати значення підмета:

*a wave travels* – хвиля поширюється;

*a plane travels* – літак летить;

*a particle travels* – частка рухається;

*a body travels* – тіло проходить (дистанцію).

А при виборі значення перехідного дієслова необхідно враховувати додаток:

*to run an enterprise* – керувати підприємством;

*to run a program* – запускати програму.

В.І. Карабан вважає, що багато слів поряд із загальнонародними, повсякденними значеннями мають більш спеціалізовані загальнонаукові, загальнотехнічні та термінологічні значення у терміносистемах різних галузей науки та техніки. Такі загальнонаукові та загальнотехнічні слова є безпосереднім оточенням спеціальних термінів [1, с. 13].

Крім того, однією з основних стилістичних рис наукового тексту є те, що матеріал у ньому подається чітко та точно, при майже повній відсутності тих виразних елементів, які надають мові емоційної насиченості, а головний акцент робиться на логічній подачі матеріалу.

Серед жанрово-стилістичних труднощів перекладу англійських науково-технічних текстів українською мовою варто виділити наступні:

- 1) переклад так званих метафоричних термінів;
- 2) переклад образної та необразної фразеології;
- 3) переклад різноманітних кліше;
- 4) наявність у такого роду текстах розмовних лексичних елементів.

У науково-технічній літературі багато шаблонних, стереотипних фраз, словосполучень та готових стандартів. Їх знання та знання їх еквівалентів полегшує процес перекладу і дає можливість зосередитися на основному завданні перекладу – простежити послідовність викладення та досягти повного розуміння змісту тексту.

О. В. Федоров виокремлює три найхарактерніші випадки відповідності лексичних одиниць:

- 1) у мові перекладу немає словарного відповідника;
- 2) відповідник не є повним, тобто лише частково відображає значення іншомовного слова;
- 3) різним лексико-семантичним варіантам багатозначного іншомовного слова

відповідають різні слова в мові перекладу, які в різному обсязі передають їх [7, с. 102].

Безперечним є той факт, що досить рідко однозначному слову оригіналу відповідає однозначний відповідник у мові перекладу. Що стосується термінів, то однозначні еквіваленти у мові перекладу є, як правило, цілком можливими. У зв'язку з цим варто зазначити, що терміни на позначення різноманітних абстрактних явищ іноді не мають відповідників у мові перекладу.

Переклад принципово не може копіювати оригінал, а може лише повністю відтворювати його зміст у мові перекладу. Практика перекладу знає багато прикладів неперекладності, коли значення частково або повністю втрачається. Однак, за умови неперекладності окремих елементів в цілому текст можливо перекласти. Вихідною ідеєю сучасного перекладознавства є принципова можливість перекладу будь-яких текстів з однієї мови іншою. Коли еквівалентні відповідники мови-джерела та мови-перекладу відсутні, то переклад досягається інтерпретацією.

Отже, як ми бачимо, наразі існує багато проблем перекладу науково-технічної літератури. Але майже всі ці проблеми можна вирішити. Під час перекладу науково-технічного тексту перекладач може замінити якесь слово або словосполучення, перекласти його прямим еквівалентом або описово. Головне, щоб переклад був адекватним, правдивим і точним. Перекладаючи науково-технічну літературу, необхідно відтворювати зміст тексту, а не копіювати окремі його елементи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина II. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 303 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М., 1990. – 247с.
3. Латышев Л.К. Курс перевода / Л.К. Латышев. – М.: Международные отношения, 1984. – 248с.
4. Паршин А.Н. Теория и практика перевода. – М.: Русский язык, 2000. – 161 с.
5. Рецкер Я.И. Пособие по переводу из английского языка на русский. — М.: Просвещение, 1982. — 160 с.
6. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода (немецкий язык). – М.: Воениздат, 1979. – 271 с.
7. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы). – М. : Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 348 с.

UDC 811'255.2

*M. V. Kuimova,  
Tomsk, Russia*

#### ISSUES OF LITERARY WORKS TRANSLATION

*To translate, one must have a style of his own, for the translation will have no rhythm or nuance, which come from the process of artistically thinking through and molding the sentences;*

*they cannot be reconstituted by piecemeal imitation.*

*The problem of translation is to retreat to a simpler tenor of one's own style and creatively adjust this to one's author.*

*Paul Goodman*

Undoubtedly, language is a significant communicative means which helps exchange opinions, remarks, feelings and achieve mutual understanding.

In general we use translated books when we read remarkable world literary works. It is

widely accepted that literary works translation is one of the most challenging as it deals not only with translation in general but also with literature. A literary translation is a device of art used to release the text from its “dependence on prior cultural knowledge” [8]. While conveying the meaning of a literary text into another language, a translator should have:

- sound knowledge of translation theory;
- good knowledge of both the source and the target languages;
- wide cultural awareness;
- creative endeavour;
- ability to communicate ideas clearly, empathically and openly;
- literary sensitivity;
- accuracy and truthfulness;
- self-critical and analytical capacity;
- the ability to follow the style [1 – 7].

On the whole, translation is a creative, laborious process of search and discovery. A good translator must understand the original literary style; be able to cope with the elegance, spirit and ideas of literary works authors to transfer their ideas into the target language; have literary sensitivity. Moreover, he should find adequate means to achieve equivalence between the literary work and its translated variant; have good imagination; share his inheritance and faithfully convey his feelings with others.

#### REFERENCES

1. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с английского языка на русский. М.: Изд-во УРАО, 2001. 134 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 176 с.
3. Ермолович Д.И. Основы профессионального перевода: Вводный курс для специализирующихся по английскому языку. М.: Изд. Университета Российской академии образования, 1996. 72 с.
4. Катфорд Джон К. Лингвистическая теория перевода: Об одном аспекте прикладной лингвистики. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 208 с.
5. Комиссаров В.Н., Коралова А.Л. Практикум по переводу с английского языка на русский. М.: Высшая школа, 1990. 127 с.
6. Потапова И.А., Кашеева М.А. Пособие по переводу англ. литератур. текста. М., 1979. 326 с.
7. Boushaba S. An Analytical Study of Some Problems of Literary Translation: A Study of Two Arabic Translations of K. Gibran's The Prophet. University of Salford, 1988. 214 p.
8. Herzfeld, Michael The unspeakable in pursuit of the ineffable: Representations of untranslability in ethnographic discourse. In Paula G. Rubel and Abraham Rosman Translating culture: Perspectives on translation and anthropology. Berg: Oxford. New York, 2003. P. 110.

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ  
МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

УДК 37.035.6:39

*К. В. Антонова, О. Ю. Корж, Н. В. Соколовська,*

*м. Луганськ*

**РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ЕТАПІВ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ  
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВИ СТУДЕНТАМИ  
У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ**

У сучасній науці одним з найбільш важливих аспектів по підготовці висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців є формування вмінь та навичок до міжкультурного спілкування і, як наслідок, до співіснування у полікультурному соціумі. Навички міжкультурного спілкування обумовлюють спроможність майбутніх медиків до особистісного та професійного росту, критерієм чого виступає рівень компетентності в міжкультурному спілкуванні. Важливу роль в формуванні готовності студентів до міжкультурного спілкування, розвитку толерантності і поваги до культурного плюралізму відіграє вища школа, головною метою якої є формування високоосвіченої, толерантної особистості майбутнього фахівця з урахуванням потреб сучасного суспільства. Основним засобом формування міжкультурної компетентності на базі міжкультурного спілкування є сучасна методика викладання іноземної мови для вітчизняних студентів, російської (української) мови як іноземної для іноземних студентів, яка базується на неподільному взаємозв'язку вивчення культури та мови.

**Метою** нашої статті є каскадування етапів міжкультурного спілкування протягом всього періоду вивчення мови в вищому медичному закладі відповідно до кінцевої мети сучасної вищої: формування гармонійної, толерантної, освіченої особистості майбутнього медика. А також виявлення впливу кожного етапу міжкультурного спілкування на якісне та ефективне опанування іноземною мовою вітчизняними та іноземними студентами.

Над дослідженням питань формування та розвитку міжкультурної компетенції, а також організацією міжкультурного спілкування студентів працювало ряд вітчизняних та зарубіжних науковців: Апакова Л.В., Гальськова Н.Д., Васильєва Н.М., Єлізарова Г.Ф., Клімов Є.О., Каган М.С., Савченко С.В., Хриков Є.М. та ін.

В контексті суб'єктно-системного підходу у навчанні Апакова Л.В. виділяє значущі особистісні характеристики майбутнього фахівця: когнітивна, регулятивна, комунікативна. На нашу думку, формування міжкультурної компетентності в процесі міжкультурного спілкування нерозривно пов'язане з розвитком у студентів-медиків професійно значущих якостей в когнітивній, регулятивній та, особливо, комунікативних сферах. Відповідно до цього твердження вивчення іноземної мови прямопропорційно сприяє підвищенню та розвитку професійно значущих якостей студентів, формує необхідний рівень компетентності в процесі міжкультурного спілкування.

Центральну позицію в загальній та професійно орієнтованій лінгвістичній освіті посідає формування спроможності до ефективної міжкультурної комунікації. Кінцевою метою адекватної підготовки майбутніх медиків є досягнення порозуміння та ведення результативної діяльності в процесі "живого" спілкування з представниками інших культур та етносів. Лінгвістична освіта в вищому медичному закладі основну увагу має

приділяти підготовці спеціалістів у медичній сфері, які спроможні показати та довести багатство та красу своєї нації, адекватно та з повагою поставитися до представників інших національностей та етносів, ефективно та доречно використовувати отримані знання в повсякденному житті та професійній діяльності, безперервно займатися самоосвітою та самовдосконаленням як в професійній так і в особистісній площині.

Для подальшого деталізування та розставлення пріоритетів та послідовності етапів міжкультурного спілкування необхідно визначитися зі змістовним наповненням міжкультурного спілкування. На нашу думку, міжкультурне спілкування складається з таких категорій: спілкування, комунікація, комунікативна компетентність, полінаціональний соціум. Гальськова Н.Д., Фурмаванова Н.В. виділяються в терміні "міжкультурна комунікація" два споріднені поняття: комунікація та культура [3]. Таким чином, **міжкультурне спілкування** – це взаємодія представників різних культур, направлена на ефективну організацію та результативне спілкування, досягнення порозуміння, критерієм чого виступає ефективність та швидкість досягнення поставленої мети від спілкування: вирішення проблемного питання, обмін досвідом, опанування та засвоєння отриманої від такого спілкування інформації.

Процес вивчення мови в вищому медичному закладі в умовах впровадження Болонського процесу носить модульний характер, як і всі інші дисципліни. Модульність вивчення дисципліни дає можливість найдетальніше виділити етапи міжкультурного спілкування в процесі вивчення дисципліни та дослідити вплив на ефективність опанування мовою. Кількість модулів для вивчення іноземної мови вітчизняними студентами та для вивчення російської (української) мови як іноземної для іноземних студентів 3 та 7 відповідно. Отже, для етапів міжкультурного спілкування ми виділимо стадії вивчення мови студентами:

- нульовий стадія (або підготовча);
- початкова стадія;
- базова стадія;
- достатня стадія;
- стадія вдосконалення.

Нульова або підготовча стадія вивчення мови проходить як правило поза межами вищої школи: в процесі підготовки до вступу у вищий навчальний заклад, у школі, на підготовчих курсах. В наш час активно поширюється практика підготовки абітурієнтів до вступу у вищий медичний заклад вже при університеті: впроваджуються підготовчі курси для вітчизняних студентів, організоване підготовче відділення для іноземних громадян.

На початковій стадії як правило оцінюється рівень володіння мовою, проводяться контрольні зрізи знань. Для іноземних студентів, які не пройшли підготовчі курси, на цьому етапі йде активне засвоєння мовних навичок, вивчення букв, звуків, окремих слів, фраз, здебільшого направлених на можливість задовольнити свої потреби в побуті та житті в новому мовному середовищі (країні).

В період базової стадії вивчення мови носить діалогічний характер, велику роль відіграють творчі здібності студентів, їх зацікавленість в самовираженні, самовдосконаленні своїх мовних навичок та здібностей. Велику роль на базовій стадії приділяють вивченню професійно-орієнтованій лексиці, необхідній для подальшої роботи в медицині, а також практичному застосуванню вивчених мовних кліше в практичній діяльності.

Стадія вдосконалення володіння мовою – завершальна стадія вивчення мови. На цій стадії студенти демонструють високий рівень опанування мовою. Лексичний запас студентів дозволяє формувати власні висловлювання іноземною мовою з мінімальним звертанням до словника. Сфера використання іноземної мови виходить за рамки

вивчення дисципліни: студенти знаходять нову та необхідну інформацію іноземною мовою, беруть участь в міжвузівських, міжрегіональних, закордонних конференціях, активно залучають отримані знання з іноземної мови у практичній та науковій діяльності.

Ґрунтуючись на стадіях вивчення мови, спрогнозуємо очікуваний набір знань та навичок, якими мають оволодіти студенти вищого медичного закладу по завершенні вивчення мови. Так, вітчизняні студенти мають вміти знаходити потрібну інформацію в науково-популярних журналах, посібниках та підручниках іноземною мовою, мати мовні навички для вираження своїх думок з приводу того чи іншого питання, яке знаходиться в професійній площині, використовувати навички зі спілкування іноземною мовою в практичній діяльності з представниками інших національностей, брати участь у міжнародних семінарах, наукових конференціях та ін. Для іноземних студентів висуваємо такі вимоги: подолати страх мовного бар'єру та адаптуватися до української культури та ментальності; вільно використовувати мову регіону, в якому вони навчаються та живуть, з метою задоволення побутових та життєвих потреб; бути морально та змістовно підготовленими до практичних занять згідно з вимогами навчальної програми у міських, обласних лікарнях, спілкуючись з пацієнтами.

Кінцеві цілі від спілкування студентів іноземною мовою дають змогу виділити нам основні етапи міжкультурного спілкування на кожній стадії вивчення мови та виявити вплив на якість та ефективність засвоєння мови. Отже, на нульовій та початковій стадії вивчення мови міжкультурне спілкування носить досить обмежений характер і полягає в ненавмисному прослуховуванні або прислуховуванні до розмови носіїв даної мови. На початковій стадії вивчення мови навички та вміння студентів не дозволяють активно включитися в процес міжкультурного спілкування. Отже, даний етап ми можемо охарактеризувати як *пасивне міжкультурне спілкування*.

На базовій стадії оволодіння мовою міжкультурне спілкування носить чітко організований та підготовлений характер. Викладач ретельно добирає записані на цифрових носіях приклади носіїв мови з чіткою та правильною вимовою, попередньо готує студентів до запланованої теми заняття-бесіди. Це етап – організовано-підготовлений (зрежисований) етап міжкультурного спілкування.

Достатня стадія вивчення мови зменшує вплив та рівень режисованості ситуації міжкультурного спілкування. Хоча міжкультурне спілкування носить аудиторний характер, допустимий значний рівень творчості в площині обговорюваної теми як з боку носіїв мови, так і студентів. Даний етап є відносно вільним етапом міжкультурного спілкування.

Стадія вдосконалення мови виводить міжкультурне спілкування за межі аудиторних занять, студенти повністю спираються на свої знання, вміння та навички спілкування мовою. Діалоги відбуваються спонтанно та на будь-яку тему, більш того носій мови може мати свою специфічну вимову, наріччя, використовувати сленгові слова, суржик. М.С. Каган відзначив, що діалог передбачає унікальність кожного мовця і їх принципове рівноправ'я, відмінності і їх оригінальність точок зору, орієнтування кожного на розуміння і на активну інтерпретацію точки зору мовця співрозмовником; очікування відповіді і її передбачення у власному висловленні [2, с. 152]. Такий етап міжкультурного спілкування є спонтанним.

Наведені етапи міжкультурного спілкування в чистому виді майже не зустрічаються. Вони переплітаються, ускладнюють та вносять корективи у стадії вивчення мови. Перенасиченість новими словами, почутими діалектами на початковій стадії вивчення мови також може негативно вплинути та процес навчання, призвести до панічного страху розпочинати спілкуватися з носіями мови, посилити мовний бар'єр, викликати культурний шок. З іншого боку, беззаперечний позитивний вплив та

доцільність використання ситуацій міжкультурного спілкування протягом всього процесу вивчення іноземної мови як вітчизняними, так і іноземними студентами в нефілологічному вищому навчальному закладі.

Розвиток у студентів навиків до продуктивного та ефективного міжкультурного спілкування сприяє формуванню безпосередньо таких необхідних якостей майбутнього фахівця як відкритість, готовність до спілкування, терпимість, толерантність – якостей, без яких професійна діяльність медика не можлива. Вивчення та опанування іноземною мовою як для вітчизняних, так і для іноземних студентів тісно пов'язано з особистісним та соціальним розвитком індивідуальності студента, формуванням мовної особистості.

Таким чином, розглянуті етапи та вплив міжкультурного спілкування на процес вивчення іноземної мови студентами вищого медичного закладу дають можливість стверджувати, що головною метою міжкультурного спілкування у вищій школі є формування особистості, яка вбирає в себе позитивний досвід рідної та іноземної культури. На кожному етапі міжкультурного спілкування протягом вивчення мови студенти не тільки засвоюють набір знань про специфічне культурне життя іншої країни, але й оволодівають соціокультурним досвідом, розвивають свій власний культурний світогляд. Отже грамотно організована та скоординована робота викладача мови у вищому медичному закладі є провідним чинником у виконанні однієї з головних цілей вищої школи: формування морально-етичної, толерантної, гармонійної особистості майбутнього фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Апакова Л.В. Динамика личностных качеств студента-лингвиста в процессе развития компетентности в межкультурном общении : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.13 / Л. В. Апакова. – Казань, 2009. – 230 с.
2. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
3. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения / В.П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордов. гос. ун-та, 1993. – 122 с.

УДК 303.4.061.1ЄС:327

*Т. Ю. Веремчук,  
м. Київ*

#### НОВІТНІ АСПЕКТИ В ДОСЛІДЖЕННІ КОМУНІКАЦІЙ ЄС

Наразі існує багато інформації стосовно формування та реалізації комунікаційної політики Європейського Союзу, тому постає проблема її обробки та класифікації. Великий масив даних та широке поле для студій ставить перед науковцями питання оптимального підходу та методу вивчення. У призмі євроінтеграційних прагнень України методологія дослідження комунікацій ЄС вбачається для нас вельми важливою.

Поняття комунікаційної діяльності будь-якого суб'єкта передбачає безліч площин та аспектів аналізу – особливості комунікаторів, об'єкти повідомлення, власне текст повідомлення, особливості реципієнтів, ефекти комунікаційного впливу, канали комунікації, тощо, для кожного з яких характерна власна методологія. Різноманіття підходів у дослідженні комунікаційної діяльності та ЗМІ пов'язано з їх складною природою.

У межах нашої тематики важливим фактором, який впливає на підхід до вивчення предмету, є кроснаціональний характер у здійсненні комунікаційної діяльності, за якого перетинаються локальні, національні, наднаціональні та глобальні чинники.



Суттєвими труднощами в аналізі інформаційно-комунікаційної політики Європейського Союзу є різність мов, культур, традицій медіапростору.

Все більше науковців відносно подальших досліджень комунікацій ЄС наполягають на застосуванні міждисциплінарної стратегії та методології, яка включає вивчення і порівняння загальних структурних аспектів культури ЗМІ з використанням величезних обсягів кількісних даних про технологічні, культурні, політичні й економічні показники європейської аудиторії або медіаконтенту у ключових сферах, а також з проведенням якісного аналізу та конкретних тематичних і жанрових досліджень, з концентруванням уваги на інституційних аспектах і культурі виробництва медіаконтенту [5, с. 55].

В. Донсбах і Т. Петтерсон [7, с. 25] відзначають як основну проблему в об'єднаних студіях з політичної журналістики ЄС відсутність методу пояснювального порівняльного аналізу. У той час як Д. Халлін і П. Манчіні [8] вказують на те, що велика частина літератури з медіа є дуже етноцентричною в тому сенсі, що вона стосується лише досвіду однієї країни, однак написана в загальних рисах, як універсальна модель.

«Якщо ви хочете вивчати європейську культуру засобів масової інформації в більш глобальному контексті й відносно кожної індивідуальної, національної та регіональної культур, – пише І. Бондебджерг, – ви повинні застосувати порівняльну, міждисциплінарну стратегію досліджень, і ви маєте прийняти швидше контекстну перспективу, орієнтовану на проблему, а не одиничний медійний фокус дослідження» [5, с. 55]. Такий висновок науковця вкотре пояснює, чому студії масової комунікації все частіше тяжіють до методів різних соціогуманітарних наук: анкетування, опитування, методи дослідження фокус-груп, методи розмови з комунікаторами і реципієнтами. Це пов'язано з тим, що сьогодні складно провести раніше очевидну межу між гуманітарними та соціологічними дисциплінами [1, с. 11].

Найбільш популярним методом аналізу медіатекстів у зазначеній тематиці є контент-аналіз – якісно-кількісний метод вивчення документів, який характеризується об'єктивністю висновків і строгістю процедури та полягає у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів [2, с. 66]. Г. Почепцов встановлює три істотні умови розвитку комунікативних процесів, при яких використання контент-аналізу є найбільш ефективним. Перша умова – коли йдеться про непрямий вихід на мовця, наприклад, про пропаганду іншої країни; друга умова – коли мовний чинник є вирішальним для дослідження; третя – коли обсяг матеріалу занадто великий і індивідуальне прочитання однієї-двох газет не дає можливості побачити те, що показує аналіз цілого масиву [3, с. 380]. Перший та третій пункти особливо підкреслюють доцільність використання контент-аналізу у дослідженнях міжнародної політичної комунікації, в тому числі і Європейського Союзу.

Так, К. Х. де Вріз при вивченні медіавпливів на процес інтеграції використовує два джерела даних: контент-аналіз телевізійних новин та національних газет у період проведення засідання Європейської Ради в Копенгагені, а також панельні дослідження, які складаються з двох хвиль: перед і після засідання Ради з репрезентативною вибіркою датського та голландського дорослого населення [6, с. 423]. Вибірка новинних ЗМІ охоплює найбільш важливі джерела політичної інформації: телевізійна частина складається з найпопулярніших новинних програм суспільного мовлення і найбільш рейтингових новинних програм комерційного телебачення; газетна вибірка включає перші шпальти п'яти найбільш популярних щоденних газет в Данії і в Нідерландах. Незважаючи на ґрунтовність та масштабність роботи К. Х. де Вріза, його дослідження обмежене конкретною подією, короткими тимчасовими рамками, як наприклад, виборчі кампанії або референдуми. В той час, як подальший аналіз

європейських комунікацій, на думку П. Стетхема, повинен стосуватися характеру уваги ЗМІ до справ ЄС під час звичайного періоду, які не є домінуючими подіями, а також систематичного дослідження ролі ЄС у внутрішніх політичних та економічних новинах [11, с. 3]. Примітно, що традиційний контент-аналіз статей не завжди дає можливість створити карту політичної комунікації з точки зору учасників, питань, і відносин між ними.

Щоб відповісти на ці питання, Р. Купманс і П. Стетхем використали методологію аналізу політичних заяв, яка виходить за рамки традиційного контент-аналізу [9]. За одиницю дослідження науковці беруть індивідуальні акти політичної комунікації – заяви, які розглядаються ними як приклади стратегічних дій в публічній сфері та представляють собою вираження політичної думки шляхом фізичної або словесної дії, незалежно від форми вираження і незалежно від характеру суб'єкта [Там само]. Метод політичних заяв дозволив науковцям максимально звузити поле дослідження до найбільш змістовних матеріалів, а стратегія вибірки – представити повну картину медіависвітлення, не залучаючи увесь масив випусків досліджуваних газет.

Дедалі частіше при вивченні медіатекстів на тему ЄС використовуються такі підходи, як дискурс-аналіз і фрейм-аналіз. Якщо дискурс-аналіз розглядає певну сукупність текстів, то фрейм-аналіз зосереджується на самому тексті, включно з усіма можливими нюансами і наголосами, які зумовлюють позицію автора. Перспектива дискурс-аналізу може визначатися шляхом вивчення ситуативного і галузевого застосування мови, за допомогою якої будуються соціальні взаємини, влада, ідентифікація. У такому випадку мова виступає не структурою, а змістом різних соціальних практик [1, с. 19].

Серед соціологічних методів, які зачасти доповнюють гуманітарні, найбільш поширеними є репрезентативні вибіркові опитування, панельні дослідження, структуровані спостереження, математико-статистичний аналіз зібраних даних.

Об'єктом опитування часто виступає кадровий склад ЗМІ: журналісти, працівники телерадіоканалів, прес-офісів. Наприклад, П. Стетхем, розглядаючи чинники, що впливають на рівень та форми висвітлення європейських справ, застосував порівняльний підхід, який, окрім контент-аналізу преси, ґрунтувався і на анкетуванні журналістів [11, с. 2]. Опитування допомогло П. Стетхему з'ясувати сприйняття кореспондентами різних аспектів процесу політичної комунікації в Європі, оцінити їхні власні вподобання й уявлення щодо потенційних джерел інформації і читачів, новинного виробництва, журналістської практики та організаційних нюансів.

Порівняно з анкетуванням, інтерв'ю у практиці соціологічних опитувань, в тому числі і медійних, використовується значно рідше – через більшу складність та неоперативність його проведення. Цей метод у дослідженні комунікаційної сфери ЄС застосовували Б. Лорсен та К. Валентіні [10], аналізуючи практику, роль та робоче середовище представників прес-служби Ради ЄС. Вчені записали та розшифрували особисті інтерв'ю із сімома з десяти працівників прес-служби хронометражем 45-75 хвилин. Інформація, зібрана під час інтерв'ю, дозволила Б. Лорсену та К. Валентіні використати в подальшому описовий метод, щоб детально представити завдання та комунікаційну діяльність усіх членів департаменту.

Отже, поєднання різноманітних лінгвістичних методів аналізу текстів разом з якісними та кількісними методами, які ґрунтуються на соціологічних підходах є головною тенденцією у наукових дослідженнях з комунікаційної сфери ЄС. Вагомим викликом у вивченні європейських комунікацій є перехрещування великого різноманіття культурних традицій у Європі, які впливають, змінюють і обумовлюють медійний простір. Саме тому застосовувати загальні моделі функціонування медіа та здійснення Євросоюзом комунікаційної діяльності до усіх країн Спільноти або країн

поза її межами не вбачається доцільним.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Квіт С. М. Масові комунікації / С. М. Квіт. — К. : Києво-Могилянська академія, 2006. — 251 с.
2. Костенко Н., Іванов В. Досвід контент-аналізу: Моделі та практики : монографія / Н. Костенко, В. Іванов. К. : Центр вільної преси, — 2003. — 200 с.
3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов — М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2001. — 656 с.
4. Різун В. В. Теорія масової комунікації. Підручник. — К. : Просвіта, 2008. — 260 с.  
Bondenbjerg. European Media, Cultural Integration and Globalisation. Reflections on the ESF-Programme Changing Media — Changing Europe. [Electronic resource] / I. Bondenbjerg. — University of Copenhagen, 2001 : Access mode: [http://www.nordicom.gu.se/common/publ\\_pdf/28\\_bondebjerg.pdf](http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/28_bondebjerg.pdf)
5. Bondenbjerg I. European Media, Cultural Integration and Globalisation. Reflections on the ESF-Programme Changing Media — Changing Europe [Electronic resource] / I. Bondenbjerg. — University of Copenhagen, 2001 : Access mode: [http://www.nordicom.gu.se/common/publ\\_pdf/28\\_bondebjerg.pdf](http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/28_bondebjerg.pdf)
6. De Vreese C. H., Boomgaarden H. G., Media Effects on Public Opinion about the Enlargement of the European Union / C. H. De Vreese, H. G. Boomgaarden : JCMS, 2006. — Volume 44. — Number 2. — P. 419 – 436.
7. Donsbach W., Patterson T. E. Political News Journalists: Partisanship, Professionalism, and Political Roles in Five Countries / W. Donsbach, T. E. Patterson // Comparing Political Communication: Theories, Cases, and Challenges. New York : Cambridge University Press, 2004. — P. 251 – 270.
8. Hallin D. C., Mancini P. Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics. Cambridge [Electronic resource] / D. C. Hallin, P. Mancini // Cambridge University Press, 2004 : Access mode : [http://books.google.com.ua/books?id=954NJChZAGoC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false\(59\)](http://books.google.com.ua/books?id=954NJChZAGoC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false(59))
9. Koopmans R., Statham P. How national citizenship shapes transnationalism: A comparative analysis of migrant claims-making in Germany, Great Britain and the Netherlands' Transnational Communities Working Paper Series / R. Koopmans, P. Statham // WPTC-01-10, Oxford : ESRC/University of Oxford. — P. 14 – 2.
10. Laursen B., Valentini C. Communicating the EU to the Media The Delicate Role of Press Officers at the Council of the European Union [Electronic resource] / B. Laursen, C. Valentini. — Denmark, 2012 : Access mode : [http://www.instituteforpr.org/wp-content/uploads/Communicating\\_EU\\_to\\_media.pdf](http://www.instituteforpr.org/wp-content/uploads/Communicating_EU_to_media.pdf)
11. Statham P. Political Journalism and Europeanization: Pressing Europe? [Electronic resource] / P. Statham // Working Paper. — Issue 13/06. — 39 p. : Access mode : [http://www.eurpolcom.eu/exhibits/paper\\_13.pdf](http://www.eurpolcom.eu/exhibits/paper_13.pdf)

УДК 374

*О. В. Гальчук,  
г. Смоленск, Российская Федерация*

**МЕТОД УЧЕБНОГО ПРОЕКТА  
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНІКАЦІИ**

Імперативом сучасного навчання поступово стає міжкультурна комунікація. Інтеграція в мирову систему освіти дозволила національним системам взяти все краще, що є у партнерів, за рахунок підвищення мобільності студентів, викладачів, управлінського персоналу, зміцнення зв'язей і наукового співробітництва між навчальними закладами Європи і США. Вступлення Росії в Болонський процес дозволило в рази збільшити міжвузовський викладацький і

студенческий обмен. Принятая стратегия «Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте» - это еще одна возможность содействовать повышению привлекательности и конкурентоспособности российского профессионального образования. Качественное обучение русскому и иностранным языкам стало основным общественным заказом нашей современности.

В современной педагогике все чаще утверждается положение о культуросообразности образования, которое соответствует стремлению человечества к единому мировому сообществу, а процесс овладения компетенцией межкультурного общения в таком случае выполняет роль реального фактора развития единства между людьми на земле. «Но для того чтобы быть «культуросообразным» в области инновационного образования (что, впрочем, применимо и к любой другой области знания), необходимо любое новое практическое действие разворачивать относительно какого-то уже освоенного контекста» [1, с. 6].

Широкое внедрение современных технических средств обучения, в том числе и мультимедийных, позволило российскому образованию «раздвинуть стены классных помещений, открыть выход в широкий мир познания, включая диалог культур» [2, с. 147]. Новые информационные и коммуникационные технологии обеспечили осмысление и рефлексии процесса учения, перенесение центра тяжести с преподавания на учение, самообразование с помощью имитационных программ, межкультурное общение. Очевидно, что для реализации эффективных информационных и коммуникационных технологий в сфере образования необходимо знать их свойства и функции, чтобы чётко определить, для решения каких дидактических задач целесообразно (с точки зрения педагогики и психологии) воспользоваться той или иной из них. Ведь в педагогической практике выбор того или иного метода или средства обучения определяется, с одной стороны, спецификой учебного предмета, конкретно решаемой дидактической задачей, а с другой - дидактическими свойствами конкретных средств обучения.

Внедрение телекоммуникаций в российское образование идёт по четырём направлениям:

1. информационное обеспечение систем образования (создание в сетях баз данных, баз знаний, виртуальных библиотек, виртуальных мультимедийных клубов, музеев и пр.);
2. совместная проектная деятельность в различных областях знаний школьников, студентов, педагогов, научных сотрудников;
3. дистанционное обучение различных целевых направлений, различных форм и видов;
4. свободные контакты пользователей сетей по самым разнообразным поводам и вопросам образовательной сферы [3, с. 8].

Следовательно, использование современных информационных и коммуникационных технологий на уроке и во внеклассной деятельности в контексте межкультурного взаимодействия может рассматриваться сегодня как средство организации образовательной деятельности студентов.

Метод учебного проекта – это одна из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности студентов, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Ориентация на компетентное использование общеучебных умений актуализирует образовательную составляющую совместной деятельности преподавателей и студентов, способствует гармонизации содержания и формы проектной деятельности. В контексте проблемы межкультурной коммуникации возрастает роль педагогической науки в разработке моделей воспитания

личности, позволяющих учащемуся эффективно общаться и сотрудничать с другими людьми, со всем окружающим миром, миром культуры.

В научной литературе сущность межкультурной коммуникации раскрывается как:

- диалог культур, в котором межкультурное взаимодействие может быть интерпретировано в виде процесса трансляции культуры национально-культурных традиций в аспекте усвоения соответствующей информации на уровне субъектно-объектных отношений и субъектно-субъектных отношений;

- межкультурное взаимодействие, в котором коммуниканты выступают в качестве представителей различных лингвокультурных сообществ.

По мнению В.Фурмановой, межкультурная коммуникация - это взаимодействие культур, осуществляемое в определенном пространстве и времени, в котором феномен культуры рассматривается как родовое понятие, культурные контакты приобретают различные формы, находящие свое выражение в соприкосновении, взаимоотношении, синтезе, дополнительности и диалоге [4, с. 17].

Метод проектов в современном образовательном процессе позволяет эффективно реализовать деятельностный подход, предполагающий овладение конкретными умениями и навыками, связанными с обеспечением межкультурного общения, а также практическое их использование в процессе создания собственных устных и письменных речевых высказываний, исследовательских и творческих работ, в различных сферах коммуникации и ситуациях общения. М.Ю. Бухаркина [2, с. 137] разработала типологию учебных проектов в обучении иностранным языкам:

I. Языковые (лингвистические) телекоммуникационные проекты.

1. Обучающие проекты, направленные на овладение языковым материалом, формирование определенных речевых навыков и умений.

2. Лингвистические, направленные на исследование языковых особенностей; исследование языковых реалий (идиом, неологизмов, сленга и т.п.); исследование фольклора.

3. Филологические, направленные на исследование этимологии слов; литературные исследования; исследования историко-фольклорных заморочек; творческие.

II. Культурологические (страноведческие) проекты.

Культурологические (страноведческие) проекты предполагают развитие языковых и речевых умений и навыков на более продвинутом уровне владения языком посредством организации межкультурного общения с целью ознакомления с культурой, историей, этнографией, географией, экономикой, политикой, государственным устройством государств-партнеров, искусством, литературой, архитектурой, традициями и бытом народов и т.д. Проекты этого типа носят ярко выраженный исследовательский характер. Их целесообразно проводить с носителями языка, т.е. эти проекты больше подходят конкретно для телекоммуникационных интернациональных проектов. Иностранный язык тут выступает в роли средства общения, а естественная языковая среда способствует формированию потребности использования иностранного языка как средства коммуникации. С точки зрения содержания культурологические проекты могут иметь различные тематические направления:

1. Историко-географические, знакомящие с историей и географией страны, города, местности.

2. Этнографические, нацеленные на исследование традиций и быта народов, народного творчества, этнического состава народа, проживающего на данной местности, национальных особенностей культуры различных народов и т.д.

3. Политические, цель которых - ознакомление с государственным

устройством стран, политическими партиями и публичными организациями, со средствами массовой информации и их влиянием на государственную политику и т. д.

4. Посвященные проблемам искусства, литературы, архитектуры, культуры страны изучаемого языка.

5. Экономические, посвященные проблемам финансовой и денежной системы, налогообложения, инфляции и т.д.

### III. Игровые и ролево-игровые проекты.

Игровые и ролево-игровые проекты предполагают развитие языковых и речевых умений и навыков владения языком посредством организации межкультурного общения на двух последних уровнях усвоения языкового материала (уровень внедрения по аналогии, уровень творческого применения). Такие проекты также более интересны, когда они организуются как международные телекоммуникационные. С содержательной точки зрения могут быть следующих типов:

1. Воображаемые путешествия, которые могут преследовать самые разнообразные цели: обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам, диалоговым высказываниям, описаниям, рассуждениям, умениям и навыкам из остальных областей знаний.

2. Имитационно-деловые, моделирующие профессиональные, коммуникативные ситуации, которые очень приближают игровую ситуацию к настоящей, встречающейся в жизни.

3. Драматизированные, нацеленные на исследование литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают учащиеся.

4. Имитационно-социальные, где учащиеся исполняют разные социальные роли (политических фаворитов, журналистов, учителей и др.).

Все виды проектов, если это международные проекты, ведутся на иностранном, чаще всего английском языке, и потому представляют кроме возможности реализации дидактических или методических задач дополнительные условия для настоящей языковой среды, на базе которой формируется потребность общения на иностранном языке. Практически все виды проектов предусматривают использование исследовательских способов для решения заложенной в них трудности.

Метод учебного проекта как средство поддержки образовательных запросов студентов позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных умений не только творческого, но и критического мышления (аналитического, ассоциативного, логического, системного, самостоятельного). Особого упоминания здесь требуют следующие умения: ставить эксперименты (не только мысленные, но и натуральные); генерировать новые идеи, возможные пути поиска решений, оформления результатов; работать в коллективе, решая познавательные, творческие задачи в сотрудничестве, исполняя при этом разные социальные роли; владеть искусством и культурой коммуникации. Таким образом, метод учебного проекта - это особая философия обучения XXI века: философия цели и деятельности, результатов и достижений, позволяющая органично соединить ценностно-смысловые основы образования и процесс межкультурной коммуникации.

### ЛИТЕРАТУРА

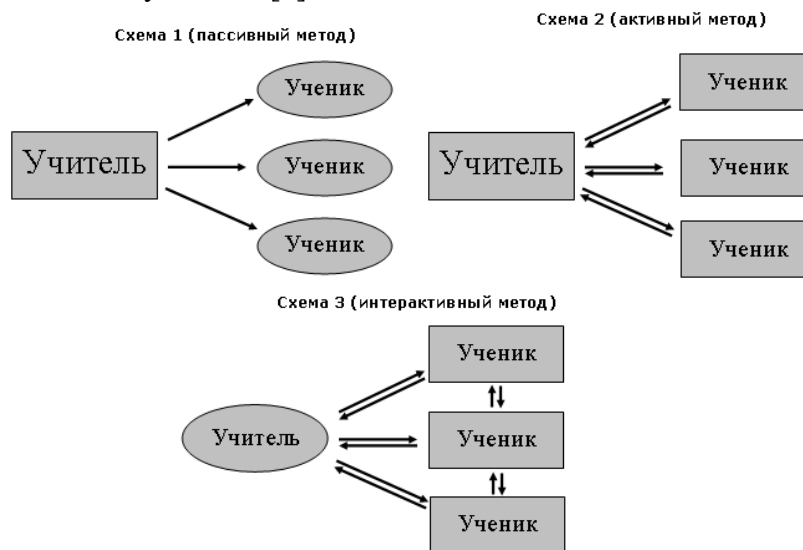
1. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2003.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2007.
3. Стратегия модернизации образования. – М., 2001
4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в

**ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ, АКТИВНЫХ  
И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ  
В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ**

Грамотное применение активных и интерактивных методов в рамках современных педагогических технологий способствует развитию творческого мышления студентов, развивает самостоятельность и помогает решить целый ряд дидактических задач. Во всяком случае, целесообразность указанных методов уже давно не вызывает споров. В то же время часто возникают дискуссии и критика в адрес методов, которые принято назвать традиционными.

Использование и тех и других методов в процессе обучения хорошо исследованы, определены методологические характеристики и разработаны практические рекомендации [1; 2; 5; 6]. Интернет-ресурсы стали также площадкой для дискуссий и споров по поводу применения вышеупомянутых методов в современной высшей школе [4; 7].

В общепринятой дидактике методы классифицируются по разным основаниям. В различных источниках часто приводится следующая схема классификации по взаимной деятельности педагога и обучаемых [3].



Эта схема стала настолько популярной, что даже приводится в качестве примера в таком популярном Интернет-ресурсе, как Википедия.

Под пассивными методами в данном случае понимают традиционные методы преподавания, к которым относятся лекция (рассказ), семинар (беседа), практические занятия, и т. п. На наш взгляд, это не совсем корректное название целой группы методов. Такая трактовка ведет к искажению понимания, недооценке традиционных методов или переоценке и неправильному применению активных методов.

Распространенным стало утверждение того, что в традиционном процессе обучения учащийся играет «пассивную» роль: слушает, запоминает, воспроизводит то, что дает учитель. Это формирует знания на уровне знакомства и мало развивает ученика [4].

С точки зрения физиологии человека, слушать, запоминать и воспроизводить

пассивно что-либо невозможно, но можно не слушать, не запоминать и не воспроизводить, потому что неинтересно. Существует множество примеров великолепных результатов и устойчивых знаний, которые дают традиционные методы. Другое дело, что неумелое использование любого метода может привести к отрицательному результату.

Словесные методы, сопровождаемые наглядными, являются приемлемыми, к примеру, на этапе введения нового грамматического материала, они позволяют быстро и эффективно ознакомить студентов с новым явлением, прочно закрепить грамматические структуры, что обеспечивает необходимую базу для дальнейшей работы с материалом.

Активные и интерактивные методы могут работать на всех этапах обучения при условии грамотного их использования, и особенно на этапе практического применения материала, что способствует прочному их закреплению, развитию творческого мышления, а также приобретению дальнейших профессиональных навыков будущих специалистов.

Недооценка одних и излишняя переоценка других может привести к печальным последствиям. Примером может служить неудачный эксперимент, проведенный в 90-х годах XX столетия в Горловском государственном институте иностранных языков, куда был приглашен преподаватель из Великобритании с целью внедрения активных методов обучения в образовательный процесс. Занятия проходили исключительно в свободной форме, с применением активных и интерактивных методов. В результате студенты экспериментальной группы не смогли сдать экзамен по практике устной и письменной речи на третьем курсе.

В этой связи возникает вопрос, зачем вообще понадобились активные методы. В мире накоплен большой объем информации, которая каждый день обновляется, ни один преподаватель не сможет проработать и передать знания, существующие в мире. Перед человечеством стоит ряд неразрешенных проблем на сегодняшний день проблем, которые можно решить, только если начать мыслить нестандартно, и от быстрого их решения может зависеть не только престиж страны, но и жизнь нации и человечества в целом.

Показательным и, на наш взгляд, самым успешным в результативном плане является, применяемый вот уже более двадцати пяти лет, метод интенсива, который, по сути, также является активным и содержит в себе элементы интерактива. Возвращаясь к вышеупомянутому эксперименту в Горловском институте, можно сказать, что если рядом с примерами успешного применения методов можно встретить полный провал, то проблема вовсе не в методе, а не в соблюдении условий и принципов их использования.

В заключение можно сказать, что эффективность того или иного метода зависит от целесообразности его применения и мастерства педагога. Традиционные и активные методы являются неотъемлемой частью современной дидактики и образовательного процесса, и только комплексный подход в этом вопросе может создать необходимые условия для формирования теоретических знаний и практических умений у студентов, которые в дальнейшем будут способны к творческому выполнению своих профессиональных функций.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Зарукина Е. В. Активные методы обучения : рекомендации по разработке и



применению : учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

4. Мясищева О. Н. Активные методы обучения на уроках английского языка [Электронный ресурс] / О. Н. Мясищева // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2012. – 18 нояб. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library/aktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-angliyskogo>. – Заголовок с экрана.

5. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 176с .

6. Смолкин А. М. Методы активного обучения. / А. М. Смолкин. — М. : Высш. шк., 1991. – 150 с.

7. Яруллина Л. Р. Использование активных методов обучения в высшей школе [Электронный ресурс] / Л. Р. Ярулина // Университет управления «ТИСБИ» // Вестн. ТИСБИ № 1. – 2008. – Режим доступа : <http://old.tisbi.org/science/vestnik/2008/issue1/Cult4.html>. – Заголовок с экрана.

УДК 373.3.091.33:811.111 (043.2)

*О. А. Гончарова,  
м. Мелітополь*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Введення в дію нового Державного стандарту загальної початкової освіти, який почав функціонувати з 2012 – 2013 н.р., на державному рівні підтвердило визнання доцільності запровадження іноземної мови у початковій школі. То факт, що тепер діти вивчають іноземну мову з 1 класу, став предметом зацікавлених дискусій не тільки педагогів та психологів, але й батьків. Тому слід зазначити, що завдання раннього шкільного навчання іноземної мови та можливості його подальшої реалізації, постають доволі актуальним питанням для сучасної системи освіти. У педагогіці початкової школи почалася поступова перебудова практики та методів навчання іноземної мови молодших школярів, а головною постала проблема формування та подальшої підтримки інтересу учня до вивчення іноземної мови.

За останні роки проведено ряд дисертаційних досліджень, присвячених проблемам навчання іноземної мови молодших школярів. Серед учених, які займаються цим питанням, слід назвати Н.І.Білоконну, О.Б.Бігич, Л.П.Голованчук, О.І.Гузь, М.В.Денисенко, Н.Є.Жеренко, С.Ю.Ніколаєву, О.П.Петренко та ін.

Відповідно до нового Держстандарту загальної початкової освіти метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань: правильна вимова і розрізнення на слух звуків, слів, словосполучень і речень; оволодіння найбільш уживаною лексикою у межах визначеної тематики і сфери спілкування; отримання уявлення про основні граматичні категорії мови, яка вивчається; розпізнавання відомого лексичного і граматичного матеріалу під час читання та аудіювання і використання його у процесі усного спілкування; розуміння на слух мовлення вчителя, однокласників, основного змісту текстів з використанням наочності; участь у діалогічному спілкуванні (вміння вести етикетний діалог і діалог-розпитування під час повсякденного спілкування); уміння коротко висловлюватися у межах тематики і сфери спілкування, що визначені для початкової школи, відтворювати напам'ять римовані твори дитячого фольклору; оволодіння технікою

читання вголос, читання про себе навчальних та нескладних текстів, використання прийомів ознайомлювального та навчального читання; правильне написання слів, словосполучень, речень і текстів; засвоєння елементарних відомостей про країну, мова якої вивчається. З урахуванням мети і завдань вивчення іноземної мови виділяються такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна [1].

Мовленнєва лінія забезпечує вироблення і вдосконалення вмінь та навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма); мовна – засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; соціокультурна – засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; діяльнісна – формування загально-навчальних умінь і навичок, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямованих на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем [Там само].

Новий базовий навчальний план передбачає обов'язкове вивчення іноземної мови з 1 по 4 клас в початковій школі при 1 – 2-х годинах на тиждень у загальноосвітньому навчальному закладі і при 3 – 4 годинах у спеціалізованій школі. Таке навантаження вимагає оновлення змісту навчання іноземної мови, яке проявляється в тому, що відбір тематики і проблематики іншомовного спілкування орієнтований на реальні інтереси і потреби сучасних школярів з урахуванням різних вікових груп, на посилення діяльнісного характеру навчання в цілому. Особливу увагу при відборі змісту навчання іноземним мовам слід приділяти соціокультурним знанням і вмінням, які дозволяють учням адекватно представляти культуру своєї країни в процесі іншомовного спілкування [3].

Звернувшись до наукових праць дослідників дитячої психології Л.С.Виготського, І.О.Зимньої, О.Н.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна, Ж.Піаже, маємо змогу зробити висновок про те, що навчання іноземної мови у 6-річному віці є стимулюючим моментом для подальшого розвитку всіх психічних процесів особистості дитини. Як зазначають вчені, особливу увагу слід приділяти навчання іноземної мови школярів початкової школи, оскільки в дитинстві схильність до вивчення мов набагато більша. Дитина оволодіває іноземною мовою легше, ніж доросла людина. Так, психолого-педагогічні дослідження останніх років доводять, що найбільш сензитивний період для оволодіння другою (після рідної) мовою є 4 – 8-річний вік. Саме цей віковий період характеризується здатністю дитини сприймати значну кількість інформації, аналізувати її і адекватно оперувати нею як на вербальному, так і на мовленнєвому рівнях, оскільки на цьому етапі вже визначилася локалізація мовних функцій як у лівій, так і у правій півкулях головного мозку. Вивчення іноземної мови у початковій школі сприяє більш ранньому залученню молодших школярів до нового для них мовного простору, адже в цьому віці діти ще не мають психологічних бар'єрів у використанні іноземної мови як середовища спілкування.

На початковому етапі відбувається становлення особистості молодшого школяра, виявлення і розвиток його здібностей, формування вміння і бажання вчитися, оволодіння елементами культури мовлення та поведінки. Ще одним психологічним чинником ефективності навчання іноземної мови молодшого школяра є потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. Дослідники довели, що за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, римівки, віршики, пісеньки.

Швидкість і міцність запам'ятовування іншомовного матеріалу в цьому віці пояснюється і наявністю імпрінтинга (вдруковування матеріалу в свідомість за умови

навантаженості необхідного стимулу та мотивації). У дошкільному та молодшому шкільному віці природжена мовна функція поки що здатна діяти і якщо правильно організувати педагогічний процес з навчання іноземної мови, то вони можуть подовжити життя мовної функції. Після 10 років мозкові механізми мови стають менш гнучкими і не можуть так легко пристосовуватися до нових умов - дитині доводиться долати безліч додаткових перешкод. Таким чином, основною вимогою до вивчення іноземної мови на початковому ступені є не автоматичне заучування учнями фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу, а розвиток умінь іншомовної комунікації [4].

Однією із психолого-педагогічних та вікових особливостей молодшого школяра є відсутність упереджень, негативних стереотипів щодо інших народів та країн. На відміну від дорослих і підлітків, діти внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації, вони психологічно готові виступати посередниками в руйнуванні культурних бар'єрів. Ця тенденція прослідковується у розрізі соціокультурної лінії, задекларованої у Держстандарті загальної початкової освіти. Саме соціокультурна лінія орієнтується на двоєдине завдання навчання іноземної мови в початкових класах: формувати культурну толерантність учнів і створювати адекватні умови для набуття ними певного рівня міжкультурної комунікації. Формування соціокультурної компетенції неможливе без використання автентичних матеріалів. У початковій школі переважно використовуються малі форми дитячого іншомовного фольклору: римівки, лічилки, скоромовки, пісеньки тощо, покликані формувати у дитини почуття співпричетності до культури іншого народу.

Безперечно важливим є урахуванням особистісних соціокультурних інтересів учнів початкових класів. А діапазон таких інтересів, за даними О.О. Коломінової, включає такі питання: У які ігри грає мій англomовний ровесник? Які мультфільми та кінофільми йому подобаються? Яких домашніх улюбленців він має? Що він робить у вільний час? Які предмети вивчає у школі? Які книжки читає? Які свята відзначає? [2, с. 51].

Для дитини від 3 до 8 років провідною є ігрова діяльність, її значення не втрачається в початковій школі. Психологи визначають, що дитина опановує іноземну мову легше, ніж дорослий, тільки в умовах життєво важливого для неї спілкування, джерелом якого для даного віку є навчальна гра. Інтерес до можливості реального включення в нову гру забезпечує справжню внутрішню мотивацію вивчення іноземної мови дітьми. Навчальні можливості гри іноземною мовою відзначали багато відомих педагогів-класиків: Л.В. Виготський, Д.Б. Ельконін, К.Д. Ушинський. Чим більш доречно використовує учитель ігрові прийоми, тим більш успішним буде навчання іноземної мови на початковому етапі, адже саме гра сприяє створенню високої мотивації до навчання та позитивного ставлення учнів до предмету. Любов до предмету в даному віці дуже тісно пов'язана з відчуттям психологічного комфорту, радості, потреби і готовності до спілкування, які створює вчитель на уроці.

Виокремлена в Держстандарті загальної початкової освіти діяльнісна лінія вивчення іноземної мови націлена на долучення дітей до нового досвіду за рахунок розширення спектра соціальних ролей в ігрових ситуаціях, типових для сімейного, побутового, навчального спілкування; на формування уявлення про найбільш загальні особливості мовної взаємодії іноземною мовою, про звичаї країн, мова яких вивчається, що відповідають інтересам молодших школярів.

Підсумовуючи все вищезазначене, слід зробити висновок про те, що навчання іноземної мови в початковій школі корисно всім дітям, незалежно від їх стартових позицій. Зважаючи на те, що іноземна мова є специфічним предметом – виступає одночасно і метою, і засобом навчання, – вона стимулює розвиток всіх психічних функцій дитини (пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви); фасилітує рівень

сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь; сприяє загальному розвитку дитини, як гармонійної особистості, та формує загальнолюдську свідомість; залучає молодших школярів до пізнання культури країн, мова яких вивчається; підвищує загальноосвітню цінність початкового навчання, як фундаменту загальної освіти; формує готовність дитини до міжнаціонального і міжкультурного співробітництва у майбутньому. Найкраще починати вивчення іноземної мови саме у 1 класі, коли система рідної мови добре засвоєна, а до нової мови вже сформувався усвідомлене ставлення. Саме в цьому віці ще мало мовних штампів, немає великих труднощів при вступі в контакт іноземною мовою, учні можуть легко перебудувувати свої думки на нову конструкцію. Ми вважаємо, якщо методична система побудована грамотно з лінгводидактичної і психолінгвістичної точок зору, то успіх в оволодінні запропонованим у Держстандарті обмеженим мовним матеріалом забезпечений практично всім дітям. Усі згадані психологічні чинники свідчать про те, що для вивчення іноземної мови в початковій школі є всі необхідні передумови, а тому воно є виправданим.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт загальної початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/)
2. Коломінова О.О. Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови в початковій школі / О.О.Коломінова // Іноземні мови. – 2004. – №2 – С. 50-53.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Самосенкова Т.В. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання російської мови іноземних студентів / Т.В. Самосенкова // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2010. – №53. – С. 42-46.

УДК 378.147

*О. П. Горецька,  
м. Івано-Франківськ*

#### **ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ В МОВНІЙ ОСВІТІ СТУДЕНТІВ**

Актуальність даного дослідження визначається тим, що в сучасних умовах розбудови Української держави майбутнє нації, її соціокультурний і духовний розвиток багато в чому залежить від рівня розвитку мовної особистості. Мова постає могутнім засобом відображення дійсності в її національному вимірі. На ґрунті національної мови створюється система понять, що є визначальною у розвитку національної самосвідомості особистості. Саме тому увага викладача до мовних компонентів з національною орієнтацією сприяє духовному, культурному збагаченню студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Основна мета навчання рідної мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови.

Одним із важливих чинників розвитку мовної особистості дітей і молоді завжди була художня література, особливо національно-культурні тексти, які є засобом навчання рідної мови та формування мовної, мовленнєвої, етнокультурної компетентності школярів. До такого роду текстів належать, на нашу думку, твори з літературного доробку жінок-педагогів, які працювали і творили на західноукраїнських землях у кінці ХІХ – першій третині ХХ століття.

Зокрема, викликають інтерес твори для дітей Марійки Підгірянки, що є своєрідною материнською енциклопедією, у якій продемонстровано блискуче знання життя дівчини. Не одне покоління виховувалось на її поезії. Вона вміла прожитися особливостями дитячого світосприймання і знаходила цікаву форму розповіді, привчаючи маленького читача уважно вдивлятися у навколишній світ, прислухатися до чарівного багатоголосого оркестру природи, постійно відкриваючи те, що довелося пережити, відчувати, пізнати – світ любові, правди і добра.

У сучасній лінгводидактиці розв'язання проблеми розвитку мовної особистості розглядається в аспекті розробки і практичного втілення антропоорієнтованих методик, зокрема, когнітивної методики навчання української мови (М.І.Пентилюк, А.В.Нікітіна, О.М.Горошкіна), концептної методики (Н. Л. Мішатіна), лінгвокультурологічного підходу до мовної освіти (В. Ф. Дороз), когнітивного підходу до роботи над граматичними нормами української мови (О. А. Попова).

Актуальності сьогодні набув такий мовознавчий напрям, як когнітивна лінгвістика, яка розглядає мову як різновид когнітивної, тобто пізнавальної, діяльності, а когнітивні структури та механізми людської свідомості досліджує через мовні явища.

Важливим є загальне спрямування когнітології на дослідження мови у зв'язку з людиною, яка думає і пізнає: "Переваги когнітивної лінгвістики й когнітивного підходу до мови в тому, що вони відкривають широкі перспективи бачення мови в усіх її різноманітних зв'язках із людиною, з її інтелектом і розумом, з усіма мисленневими й пізнавальними процесами, нею здійснюваними, і, нарешті, з тими механізмами та структурами, які лежать в їх основі" [2, с. 3].

Стрижневим у когнітивній лінгвістиці стало поняття "концепт", яке не має однозначного тлумачення в науці про мову. Питання класифікації і типології концептів, їхнє співвідношення із семантичними мовними одиницями, вербалізація концептів та методи їх вивчення розглядаються у наукових доробках А. П. Бабушкіна, Д. С. Лихачова, М. М. Болдирева, Ю. С. Степанова, В. І. Карасика та ін. Метод концептуального аналізу розглядається, з одного боку, як аналіз концептів, з іншого – як аналіз за допомогою концептів.

Твори Марійки Підгірянки можуть стати засобом формування таких концептів, як "добро", "любов до дітей", "патріотизм", "рідний край".

Вагомим засобом розвитку дитини письменниця вважала споглядання дітьми природи, вирішення навчальних і виховних завдань на основі спостережень за природними явищами.

Наприклад, письменниця такими об'ємними образами описує Великодній день: "І поплили з церковці люди, хрести, корогви, свічі й плащаниця. Задзвеніло віковичне "Христос воскрес". А в цю мить із-за горба виплило весняне сонечко. Піднявся щебет пташок із старих лип навколо церкви, змішався зі звуками дзвонів, та воскресними піснями і розколисаною струєю понісся у всесвіт..." [4, с.20].

Марійка Підгірянка любила дітей, намагалася піднести душу кожної дитини до світла. Описуючи один із днів у школі, розповідає про малого хлопчика, який, граючись з дітьми, забув, що потрібно йти додому, допомагати матері. Коли ж мама прийшла до школи з докорами, "хлопчина затрясся та поблід. Веселість на личку геть поникла: ручка з навареною кашею спустилася в долину: воронята й ворона полетіли десь за хмари, а з ними й веселий казковий світ розвіявся" [Там само, с. 26]. Звичайно, вчителька, розуміючи, в якому психологічному стані знаходиться дитина, допомогла вирішити проблему: дала меншій дитинці, що плакала, яскраву іграшку, "більшенькій калачик, а маму просила сісти, щоб відпочила; Василькові порадила лишитися біля мами, показати їй свої зошити, а паперові коники та іграшки віддати меншому братчикові на забаву" [Там само, с. 27], врятувавши таким чином хлопчика від страху,

почуття провини, покарання.

У роки Першої світової війни Марійка Підгірянка з чотирма малолітніми дітьми опиняється в австрійському місті Гмюнді, куди евакуювали мирне населення Галичини, звільняючи територію для воєнних дій. Тривалий час живучи у табірних бараках, Марія Омелянівна чим могла допомагала своїм країнам, організувала школу для малолітніх українців. Трагічним літописом страждань українських переселенців у таборі стала поема “Мати-страдниця“, прийнята болем матері, у якої хвороба і війна забрала двох доньок і двох синочків.

Сама я стояла. Лиш біль мій великий  
Остався зо мною, каменем ляг в груди.  
І я вже не піду з ним звідси нікуди.  
Від цвинтаря брами вже більше не рушусь,  
Бо я з діточками лишитися мушу.  
Та я чейже мати... [1, с. 30].

Аналізуючи труднощі, з якими зустрічаються студенти під час підготовки і проведення занять з сучасної української мови, ми прийшли до висновку, що їм важко дається розкриття лексичного значення слів, пояснення фразеологізмів, підбір синонімів, антонімів, редагування неправильно побудованих речень, написання творчих робіт і переказів. Отже, саме ці аспекти потребують детального вивчення і опрацювання, оскільки майбутні вчителі початкових класів насамперед самі повинні відповідати високому рівню розвитку мовної особистості з урахуванням національних особливостей.

На нашу думку, твори для дітей Марійки Підгірянки можуть стати тим текстовим матеріалом, за допомогою якого можна не тільки оптимізувати процес засвоєння мовного матеріалу, але й формувати професійно необхідні виховні концепти у майбутніх учителів початкових класів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Домбровська Марія. Мати-страдниця / Марія Домбровська // Організація українців Канади. – Вінніпег, 1945. – 30 с.
2. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная лингвистика / Е.С.Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С.34-37
3. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М.Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 7.
4. Підгірянка Марійка. Марійчин Великдень. / Марійка Підгірянка – Івано-Франківськ: Нова зоря, 2005. – 96 с.

УДК 378.147:811.133.1

*О. М. Данькова,  
м. Луганськ*

#### ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ У НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Ефективність навчання студентів завжди залежить від їх мотивації, зацікавленості у навчальному процесі. Тому викладачі намагаються підкріплювати інтерес студентів до вивчення іноземної мови, користуючись різноманітними сучасними методами та формами навчання, які полегшують та прискорюють засвоєння матеріалу.

Французька пісня є прекрасним засобом для формування і вдосконалення мовних навичок та комунікативних вмінь, підвищення інтересу до культури країни, мова якої вивчається. Наявність інтересу до вивчення іноземної мови є головною умовою активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання.

Використання пісень сприяє сприйняттю мови на слух, вдосконаленню вимови, закріпленню граматичних структур, а також розширенню словникового запасу.

Нижче пропонується можлива робота з піснею *Ni oui ni non (Zaz)* на заняттях з французької мови:

- прослухати пісню, визначити стиль музики, її настрій;
- зі слів пісні зробити портрет героїні;
- попрацювати в парах, розпитати свого сусіда про його смаки;
- прослухати пісню та підкреслити у списку слів ті слова, які почули, та надати антоніми;

- написати початок речення;
- після прослуховування пісні визначити що любить героїня, а що ні;
- підібрати декілька прикметників, які могли б охарактеризувати виконавицю;
- розібрати ступені порівняння прикметників.

Можна передбачити, нарешті, різного роду креативну діяльність:

- індивідуально або в групах написати ще один куплет пісні;
- зробити поетичний переклад пісні;
- придумати одну чи декілька назв пісні;
- придумати питання та взяти інтерв'ю у автора цієї пісні
- інсценувати пісню.

Таким чином, можна сказати, що використання пісень є одним з ефективних і інтенсивних методів навчання іноземної мови, так як саме пісня дозволяє досягти високих результатів у процесі навчання, приносячи студентам задоволення, підтримуючи інтерес до вивчення французької мови і сприяючи їх культурному розвитку. Завдяки пісням набагато легше засвоюється граматичний та лексичний матеріал. При правильній організації роботи пісня може стати невід'ємною частиною заняття, сприяючи ефективному навчанню іноземної мови.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гебель С.Ф. Использование песни на уроках иностранного языка / С.Ф. Гебель // Иностранные языки в школе. – 2009. - №5. – С. 28-31.
2. Моргулева А.А. Гуманизация обучения общению на французском языке на основе поэтических и музыкальных произведений // Иностранные языки в школе. - 2004. - №1. - С. 20-23.
3. <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/>
4. <http://www.tv5.org/>

УДК 811.111'36:378.147.091.33

*С. В. Ефремов,  
г. Харьков*

### ВЛИЯНИЕ УПРАЖНЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧЕНИКОВ

Изучая иностранные языки в учебном заведении люди сталкиваются с несколькими аспектами. Одним из таких аспектов является грамматика. В обучении иноязычному говорению грамматика занимает важное место, это своего рода каркас, на котором базируется лексика. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков.

Грамматика имеет огромное значение при обучении и формировании практических навыков иностранного языка. Пожалуй, ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и

дискусий. Данной проблемой занимались следующие ученые: Тимофеева В.Г., Вильнер А.Б., Пассов Е.И., Скалкин В.П., Гальперин П.Я., Brumfit С.Л., Johnson К. и др.

Формирование грамматических навыков играет важную роль при обучении английскому языку. Овладение грамматическими навыками необходимо учащимся, так как грамматика является основой для остальных разделов лингвистики и изучение английского языка невозможно без формирования грамматических навыков. Так как грамматический навык формируется поэтапно, то могут возникнуть индивидуальные трудности при овладении данным навыком, которые решаются индивидуально.

Процесс формирования грамматических навыков проходит несколько этапов.

Подготовительный этап. Ознакомление с грамматическим явлением. На этом этапе учащиеся психологически подготовлены к усвоению нового явления. Для этого перед ними с самого начала ставится цель. Учитель старается заинтересовать учащихся, возбудить их внимание и активность. Предпосылкой к использованию грамматических средств речи является знание лексики, наполняющей соответствующие модели. Кроме того, учащиеся должны повторить и тот грамматический материал, с которым новое грамматическое явление будет сочетаться или сопоставляться. Чем сложнее синтаксическая структура, тем более необходима зрительная опора (написание примеров на доске), наглядные средства и т.д. Здесь школьники сознательно конструируют образцы с новым грамматическим явлением. На этом этапе происходит формирование первичного умения. Показателем усвоения является безошибочность сознательно сконструированного образца, с применением усваиваемой грамматической формы [1, с. 25].

Элементарный этап. В него входит усвоение отдельных действий по использованию грамматической конструкции или формы слова. В содержание элементарного этапа входят упражнения в употреблении готовых словоформ в данной структуре и в образовании формы по одному образцу. На элементарном этапе происходит дальнейшее осмысление и запоминание образцов с выделенными грамматическими формами и их значениями. Здесь проводятся механические упражнения, в которых многократное повторение действия производится в облегченных условиях.

Показателем успешности овладения этим этапом усвоения можно считать уменьшение осознаваемости частных грамматических операций и увеличение самостоятельности в выборе содержания речи при выполнении грамматических действий.

На совмещающем этапе продолжается закрепление серии действий в условиях координации с другими действиями. Новое грамматическое средство на этом этапе сочетается или перемежается с другими средствами. В упражнениях преобладают элементы творчества, механические упражнения отходят на задний план.

Показателем достижения результата на этом этапе можно считать самостоятельное творческое использование отрабатываемой грамматической формы наряду с другими [2, с. 33].

Этап систематизирующего обобщения необходим при усвоении обобщений и систематизации усвоенного при помощи упражнений в анализе, сравнений и классификаций. Данный этап служит в равной мере, как упрочению активных грамматических навыков, так и обучению навыкам понимания грамматических средств активного минимума при чтении. Наглядными пособиями служат схемы и таблицы.

Последний этап – включение грамматических навыков в речевую деятельность, использование и повторение их в речевых упражнениях.

Усвоение грамматического материала происходит в ходе выполнения тренировочных упражнений, целью которых является формирование у учащихся



навыков относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие их гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. Ведь исходный текст, используемый при ознакомлении, представляет новое грамматическое явление односторонне, одной-двумя формами. Для выражения мыслей, то есть для формирования «своего» текста, учащимся этого будет недостаточно; тренировка, таким образом, должна помочь расширить диапазон употребления данного грамматического явления.

Тренировка является ответственным этапом в усвоении грамматического материала: в нем неизбежно сочетаются формальные упражнения, направленные на создание стереотипов формы, с условно-речевыми, приближающими учащихся к выражению собственных мыслей в связи с определенными задачами общения. От установления правильного баланса между ними зависит успех усвоения. Предметом тренировки может быть небольшой элемент языкового явления. Организация тренировочного материала «по вертикали» в парадигмах также находится в противоречии с линейным разворачиванием речи и расценивается как тренировка «в речевых бессмыслицах» [3, с. 30].

Тренировочные упражнения должны быть подчинены упражнениям с речевой установкой. Характеризуя систему таких упражнений в целом, необходимо учитывать их вспомогательную роль. Надо выстроить тренировочные упражнения таким образом, чтобы учащиеся при их выполнении понимали необходимость данного грамматического явления в тематически-ситуативном целом.

В методике приняты следующие основные типы упражнений, направленных на развитие навыков и умений использования грамматики.

### 1. Имитационные упражнения.

Имитационные упражнения могут быть построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Грамматическая структура в них задана, ее следует повторять без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу; контрастного повторения различных форм за преподавателем, при этом происходит прилаживание органов речи к произнесению новых грамматических явлений в небольшом контексте; списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров [4, с. 16].

### 2. Подстановочные упражнения.

Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях; этот тип упражнений особо ответственен за формирование гибкости навыка, здесь происходит усвоение всего многообразия форм, присущих данному грамматическому явлению, за счет разнообразных трансформаций, перифраза, дополнения и расширения.

### 3. Трансформационные упражнения.

Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. Здесь метод тренировки смыкается фактически с методом применения усвоенного грамматического материала в речи [5, с. 54].

При выполнении этих упражнений учителю необходимо иметь в виду две взаимосвязанные задачи: обеспечить запоминание грамматического материала, развитие соответствующих навыков и одновременно открыть перед учащимися ясную речевую перспективу использования этих навыков. Нельзя не согласиться в этом отношении с тем мнением, что даже самое маленькое грамматическое упражнение надо

строить так, чтобы учащиеся могли немедленно почувствовать пользу от затраченных усилий, причем не в познании языковой теории, а в практическом использовании языка. Рассмотрим с этой точки зрения названные типы упражнений.

Имитационные упражнения. Трудно переоценить значение этого типа упражнений, который представляет собой «пробу на язык» и «на слух» нового грамматического материала. Благодаря имитационным упражнениям в память учащихся закладывается акустический образ нового явления, развивается способность к прогнозированию. Предметом имитации являются разнообразные морфологические и синтаксические варианты этого явления так, как они представлены в речи.

В имитационные упражнения имеет смысл включать ценный в содержательном отношении материал: пословицы, афоризмы, шутки, а также фрагменты возможных будущих высказываний учащихся. Упражнения должны проводиться в быстром темпе и не занимать много времени на уроке. Большое место при осуществлении имитации отводится хоровой работе, которой следует дирижировать [6, с. 6].

Подстановочные упражнения. За имитационными упражнениями, предполагающими проговаривание в основном нерасчлененного материала, следуют упражнения, целью которых является его расчленение и преобразование; они знаменуют аналитическую стадию в работе над грамматическим явлением — важнейшую веху на пути формирования гибкого навыка.

Существенным для организации подстановочных упражнений является обеспечение подсказки элементов для подстановки. Подсказка может носить экстралингвистический и речевой характер. Особенно эффективны, на наш взгляд, подстановочные упражнения, которые требуют не только автоматического конструирования предложения по аналогии с речевым образцом, но и выбора в результате противопоставления грамматических форм. Следует предлагать обучаемым такие упражнения, в которых требуется предварительно противопоставить необходимую грамматическую форму ряду подобных и затем уже составить предложение по образцу.

Материальной опорой подстановочных упражнений также могут служить подстановочные таблицы, при помощи которых совершаются самые разнообразные трансформации вокруг основного костяка. Также важно помнить, что важно соотносить материал подстановочной таблицы с конкретной темой, благодаря чему повысится значение тренировки в глазах учащихся, ибо они увидят ее «выход» в речь [7, с. 10].

Трансформационные упражнения формируют навык комбинирования, замены или сокращения грамматических структур в речи. С их помощью можно научить варьировать содержание сообщения в заданных моделях в зависимости от меняющейся ситуации, сопоставлять и противопоставлять изучаемую структуру ранее изученным, составлять из отдельных усвоенных заранее частей целые высказывания с новым содержанием, так как в естественной речи используются разнообразные грамматические явления, их сочетания, что определяется речевой задачей. Если, предположим, говорящий рассказывает собеседнику, как он проводит обычно свой день, и затем, как он собирается провести предстоящий выходной, то он комбинирует в своем рассказе форму настоящего времени с формой будущего, если кто-то рассказывает о себе и членах своей семьи, то он употребляет формы 3-го лица местоимений и глаголов в единственном и множественном числе, а также форму 1-го лица [8, с. 7].

Таким образом грамматические упражнения являются первостепенным фактором способным влиять на получение учеником грамматических навыков которые способствуют в свою очередь получению навыков общения на основе грамматических навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миролюбова А. А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку. – Обнинск : Титул, 1999. – 112 с.
2. Миролюбова А. А., Рахманова И. В., Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 2001. – 234 с.
3. Мильруд Р. П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике // ИЯШ. – 2001. - № 6. – 254 с.
4. Москаленко Д. В. Некоторые приемы работы над грамматическими явлениями на уроке немецкого языка // ИЯШ. – 1999. - № 1. – 200 с.
5. Скалкин В.П. Коммуникативные упражнения на английском языке. – Владимир. – 1980. – 169 с.
6. Цетлин В. С. Как обучать грамматике правильной речи // ИЯШ. – 1998. - № 1. – 143 с.
7. Ерешко М. В., Чумачева О. М. Системно – деятельностный подход к обучению грамматическому аспекту чтения // ИЯШ. – 1991. - № 4. – 267 с.
8. Лизенин С. М., Денисова Л. Г., Грамматика в курсе интенсивного обучения английскому языку в старших классах средней школы // ИЯШ. – 1992. - № 5. – 275 с.

УДК 811.512.133/33

*Н. Т. Жалилова,  
г. Ташкент, Узбекистан*

**ПРИЁМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ  
НАВЫКАМИ ГОВОРЕНИЯ, ПИСЬМА И СЛОВАРНОГО ОБОГАЩЕНИЯ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Знание иностранных языков и свободное владение ими сегодня является велением времени. В Постановлении Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» (от 10 декабря 2012 г.) предусмотрены подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранными языками, создание возможностей для развития международного сотрудничества, в том числе и научного. Особенно актуальна эта задача в отношении английского языка.

В современном мире почти пятая часть населения владеет в какой-либо степени английским языком, 322 миллиона человека считают его родным языком. По мере расширения сферы функционирования языка каждая страна считает необходимым усвоение английского языка гражданами своего государства. В 54 странах мира английский язык используется в качестве официального языка. Большая часть материалов в интернете, в том числе и редкостных изданий представлены на английском языке. Поэтому так важно сегодня изучать английский язык и говорить на нём.

В высших учебных заведениях Узбекистана выделены специальные часы для изучения английского языка, но помимо этого, студентам необходимо использовать различные источники для самостоятельного более глубокого изучения языка и овладения навыками общения.

В данной статье мы попытаемся изложить свои мысли о самостоятельном пополнении словарного запаса, овладении письменной и устной разговорной речью.

При изучении английского языка у студентов часто возникают трудности в произношении слов, словосочетаний, предложений (то есть не всегда получается безошибочное и безакцентное чтение и говорение). В настоящее время интернет предоставляет широкие возможности для изучения языка. Интернет стал постоянным атрибутом нашей повседневной жизни, поэтому с успехом можно использовать его

образовательные сайты.

Слушая «чисто английскую речь», чувствуешь особенности произношения и обращаешь внимание на движение губ, а при посещении сайтов (My language Exchange, ITalki) в режиме онлайн можно обменяться мнениями в форме естественного общения, которое является одним из эффективных способов изучения и усвоения лексики языка.

Чтобы говорить на английском языке без акцента, надо побольше слушать различных бесед, диалогов, обращать внимание на произношение отдельных слов и фраз, интонацию предложений.

В этом отношении очень полезно просматривать фильмы с субтитрами на английском языке. Это помогает улавливать различные оттенки речи. Причем целесообразно сначала посмотреть фильм с субтитрами, обратить внимание на знакомые и незнакомые слова и выражения, затем смотреть этот же фильм, но уже без субтитров. Такой просмотр поможет хорошо понять содержание и в то же время – усвоить нормы произношения.

В процессе изучения правильного произношения слов английского языка обучающийся должен громко и отчетливо произнести трудное слово и анализировать акт произношения: «Как двигаются мои органы речи?» (губы, язык), «В каком положении находится язык?», «Как свернуты губы?». Нужно ответить себе на эти вопросы. Если определить правило произношения каждого звука в слове (в разных позициях), то можно освоить правильное произношение.

Для развития навыков письменной речи большое значение имеют упражнения в написании «деловых бумаг» (различных документов), составлении информации и сообщений, оригинальных писем, сочинений.

Дружеская переписка также обогащает и развивает письменную речь.

На первом этапе формирования навыков письменной речи можно использовать такой прием, как ведение дневника на английском языке, куда помимо записей о повседневных событиях рекомендуется вносить письменную информацию о новостях культуры, спорта, студенческой жизни.

Известно, что основой изучения любого языка является накопление словарного запаса. Специалисты и методисты рекомендуют несколько способов для активного усвоения иноязычной лексики. Один из них – слушание и изучение популярных песен. При прослушивании песни необходимо записать встретившиеся незнакомые слова. Не составляет никакого труда найти в интернете и записать текст песни на английском языке. Преимущество такого способа состоит в том, что при прослушивании и записи усваиваешь произношение новых слов и запоминаешь их.

Обогащению словаря способствуют также записи аудиокниг, различных диалогов, полилогов, прослушивание СД с синхронным наблюдением за их текстом. И даже если обучающийся не смотрит на текст, он усваивает произношение слов.

В заключение следует сказать, что для самостоятельного изучения английского языка существует множество оптимальных вариантов, и каждый студент, исходя из своего потенциала и возможностей, может выбрать наиболее приемлемый способ и, используя современные технические средства, углубить и закрепить свои знания иностранного языка.

**МОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ**

На сучасному етапі для України одним із найважливіших завдань є вихід на рівень загальноєвропейського розвитку та інтегрування в європейський простір. З огляду на це актуалізується проблема ефективної підготовки майбутніх фахівців економіки у вищих навчальних закладах України різних типів і рівнів акредитації.

Здійснювана в сучасній освіті перебудова у зв'язку із вимогами Болонського процесу накреслює нові завдання перед структурою, організацією та результатами навчання і виховання сучасної молоді. Метою навчального процесу у вищому навчальному закладі є особистісне зростання майбутнього фахівця. Особистість, незалежно від виду професійної діяльності, має володіти достатнім рівнем мовленнєвого розвитку, котрий визначає загальний рівень розвитку свідомості і самосвідомості, когнітивних процесів і обумовлює успішність в опануванні фахових знань. У руслі загальнонаукових тенденцій активізувалися дослідження мовлення як головного чинника формування свідомості і самосвідомості (Г. Колшанський, В. Петренко, Н. Фоміна), як засобу комунікації (В. Красних, Н. Павлова, Т. Піроженко) та соціалізації особистості (О. Авдуєвська, Г. Божко, А. Донцов, Г. Резніцька, О. Соколова).

Інформаційна насиченість сучасного суспільства передбачає переорієнтацію освітнього процесу з передачі і засвоєння знань на формування загальних, базових умінь роботи з інформацією та фундаментальних шляхів самостійного оволодіння знаннями. У такому аспекті на перший план виходить поняття «компетентності» як вироблення вміння вирішувати проблеми, «як набутих в освіті якостей людини» (В. Луговий). Компетентнісний підхід у освіті дозволяє розглядати досвід суб'єкта як систему компетентностей у різних сферах суспільного та духовного життя (І. Гудзик, І. Зимня, О. Лебедєв, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, Л. Скуратівський, А. Фасоля). Як зазначають дослідники, «в ідеальній моделі компетентнісного підходу результат освіти залежить не лише від пропонованого зовні змісту, але і від особистісних особливостей учня» [2, с.1], що і є основою організації особистісно орієнтованого процесу навчання і виховання. Засвоєння знань та вироблення оптимальних шляхів взаємодії у суспільстві передбачають належний рівень володіння мовою, у першу чергу – рідною. Відтак мовна і мовленнєва компетентність визначається необхідною умовою здобуття компетентності в усіх сферах життєдіяльності фахівця (А. Богуш, О. Залевська, І. Зимня, М. Пентилюк, Л. Скуратівський). Проте у сучасному соціальному й економічному житті загострюється проблема незадовільного мовленнєвого розвитку молоді, котра обумовлюється недостатнім рівнем мовленнєвої компетентності, низькою мовленнєвою культурою (Е. Белова, О. Казарцева, О. Корніяка, Л. Крисін).

Аналіз комплексу джерел у рамках дослідження цього питання виявив, що практична реалізація ідей комунікативної спрямованості навчання іноземної та рідної мови отримала широке визнання у всьому світі. Різні аспекти комунікативного навчання знайшли своє відображення у працях О. Волобуєвої, Ю. Пасова, Т. Полової, Є. Селіванової, Т. Третьякової, Г. Піфо та ін. Окремі аспекти мовленнєвої взаємодії студентів розглянуті у розвідках Г. Відоусана, Д. Вілкінза, Д. Стевіна та інших учених.

У останні десятиліття в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених простежуються різні підходи до розуміння й визначення мови як діяльності (діяльність спілкування, діяльність вербальної комунікації, мовленнєва діяльність). У процесі

професійної підготовки майбутніх фахівців у системі освіти виявлено низку суперечностей між: державними вимогами щодо підготовки конкурентноспроможних працівників і недостатнім рівнем їхньої культурно-фахової комунікативної компетентності; між вимогами модернізації системи освіти та науково-методичним забезпеченням вищих навчальних закладів.

Без сумніву, однією з найважливіших умов реалізації всіх професійних здібностей майбутнього фахівця економіки є комунікативність, яку розглядаємо як професійну здібність передавати партнеру розуміння власних переживань та внутрішньої ситуації.

Комунікативна компетентність та сучасні технології спілкування передбачають установлення контакту зі співрозмовником; невербальне спілкування мовою тіла, жестами, мімікою, створення атмосфери довіри невербальними засобами; здатність уміло підтримати, похвалити, покритикувати; розвинену комунікативну емпатію.

Сучасні дослідження мовленнєвої сфери особистості доводять існування мовної та мовленнєвої компетентності як окремих структур, відмінних за своїм змістом від мовленнєвої діяльності. Розрізняючи поняття «мовна система» та «мовна організація суб'єкта», дослідники (Л. Щерба, Е. Божович) стверджують, що система мови переноситься у свідомість суб'єкта неоднозначно, впливаючи надалі на мовленнєвий досвід людини, а процес перетворення мовної системи в індивідуальний засіб розвитку завершується формуванням мовленнєвої компетентності.

У лінгвістичній парадигмі мовна компетентність визначається як правильність та багатство мовних засобів, котрими володіє особистість. О. Демська-Кульчицька трактує мовну компетентність як «імплицитне знання (імплицитну обізнаність), що уможливорює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність» [1, с. 227]. Лінгвісти окремо виділяють поняття «володіння мовою», котре за змістом виявляється близьким до компетентності (Ю. Апресян, Л. Крисін). Аналіз комплексу джерел виявляє увагу науковців до проблеми мовної та мовленнєвої компетентності та, одночасно, різні тлумачення і пояснення цих феноменів.

Оскільки майбутній фахівець з економіки має у своїй професійній діяльності вміти правильно говорити, бути комунікабельним, упевнено вести діалог, а іноді і монолог, то для викладача-словесника є важливим виявлення готовності майбутнього фахівця саме до такої компетентності. Студент оволодіває накопиченим матеріалом з лінгво-комунікабельності не лише у процесі навчальних видів діяльності, в яких фіксуються взаємостосунки «суб'єкт-об'єкт» але й у процесі міжособистісного спілкування, де формується і розвивається система взаємовідносин «суб'єкт-суб'єкт». Така якість, як комунікабельність, розглядається як специфічна форма взаємодії людини з іншими, у ході якої здійснюється обмін необхідною інформацією [4; 5].

Використовуючи та передаючи вербальну інформацію, а також отримуючи зворотні сигнали, фахівець економіки мотивує співрозмовника (співрозмовників) до певних позитивних учинків. Учені пропонують кілька основних комунікативних правил: відчувати ситуацію, розуміти суть ситуації, яка аналізується, висловлюватись розумно, пояснювати свої думки зрозумілою мовою, уважно слухати, розуміти почуття інших, задавати питання, щоб викликати партнера на розмову, використовувати підхід «проблема – рішення». Спілкування розглядається ними як обмін інформацією між його учасниками та взаємодія; обмін у процесі мовлення не лише словами, але й діями, вчинками, також спілкування передбачає взаємне сприйняття комунікантів [4].

Отже, основою професійної компетентності майбутніх економістів вважаємо комунікативну компетенцію, що залежить від здатності студента до спілкування, знання методів взаємодії та їхнього ефективного використання у процесі майбутньої

роботи за фахом.

Документи, пов'язані з Болонським процесом, загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та українські кваліфікаційні стандарти висувають вимоги до підготовки спеціалістів з високим рівнем комунікативної компетентності: усебічно розвинених особистостей зі значним обсягом знань у професійній сфері, креативних, комунікабельних, здатних до ефективного міжособистісного спілкування, спроможних сприймати й передавати різноманітну інформацію, особливо таку, що містить професійну лексику. Отже, актуальність проблеми встановлення рівнів комунікативної компетентності майбутніх фахівців визначається вимогами соціального запиту, положеннями сучасних нормативних документів у галузі вищої освіти [3].

Комунікативні потреби, залишаючись для всіх рівнів універсальними, розширюються з урахуванням активізації контактів того, хто вивчає за умови ускладнення характеру професійної діяльності, якщо вона вимагає встановлення контактів з партнерами, виявлення взаємних інтересів до активного ведення переговорів, до самостійного ухвалення рішень, до оформлення різноманітної документації тощо. Під час навчання такі ситуації розігруються в процесі дидактичних, ділових ігор, міні-конференцій, круглих столів тощо. Ускладнюються й комунікативні завдання, що випливають з комунікативних потреб, їх вирішення вимагає більш досконалих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Застосування знань, одержаних майбутніми економістами у процесі навчання мов, доцільно розглядати за двома напрямками. Перший із них – це використання теоретичних знань у майбутній професійній діяльності. Другий напрям застосування знань – використання їх у власне навчальних цілях. На їх основі студенти виконують тести й домашні вправи, анотують і реферують статті, готують реферати, розробляють проекти, розігрують професійні ситуації в ділових іграх тощо. У процесі такого застосування знання збагачуються, розширюються, систематизуються, стаючи, таким чином, засобом поглиблення й отримання нових знань. Рівні володіння українською мовою (за професійним спрямуванням) для майбутніх економістів ми спробуємо сформулювати, ґрунтуючись на викладене вище положеннях, принципах Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, Державного стандарту вищої освіти, освітньо-професійної програми підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра економіки:

– початковий (базовий рівень) – розв'язання мінімальної кількості комунікативних завдань у стандартних ситуаціях навчального та професійного спілкування, уживання простих фраз і граматичних конструкцій, незначної кількості професійних термінів;

– середній рівень – розв'язання певної кількості комунікативних завдань у стандартних ситуаціях професійного спілкування, вживання невеликого обсягу навчальної та професійної термінології з використанням довідникової літератури, стандартне мовлення з аргументацією думок, дій на визначене коло професійних тем;

– достатній рівень володіння мовою – розв'язання основних комунікативних завдань, пов'язаних з розумінням складних текстів академічного та професійного характеру, використання професійної термінології в мовленнєвих ситуаціях з активною аргументацією своїх поглядів, наведенням прикладів на широке коло професійних тем;

– високий рівень – вільне володіння мовою, знання різноманітних стилістичних засобів, синонімії, здатність передавати найтонші відтінки значення, вживати складні граматичні структури, професійну термінологію, ідіоматичні вирази, розв'язувати необмежену кількість комунікативних завдань у будь-яких ситуаціях професійного спілкування, уникаючи повторень і двозначності.

Визначені рівні комунікативної компетентності для майбутніх економістів

орієнтовні, питання не є вичерпаним, тож необхідно залишається розробка єдиної системи рівнів володіння українською мовою професійного спрямування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие для вузов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – Новосибирск : Логос, 2006. – 184 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика. – Т. 4 : Дет. психология, 1984. – 433 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Коммуникативный ландшафт образования : монография / В.А. Герасимова, А.М. Корбут, Д.Ю. Король и др. ; ред. : А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2007. – 503 с.
5. Кучерява О.А. Дискурсивна компетенція як складова фахової підготовки майбутніх словесників / О.А. Кучерява // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2005. – Вип. XXXVIII (38). – С. 288 – 292.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : [підручник для студентів філологічних факультетів університетів] / за ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005 – 399 с.

УДК 378.14:811

*К. В. Калініна,  
м. Луганськ*

### ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ

Сьогодні більшість країн світу постала перед проблемою екологічної безпеки у світовому масштабі. Людство виявилось змушеним активно шукати стратегію або методи, які дозволили б налагодити безпечну та ефективну взаємодію між людиною, суспільством та природою. Однак, треба зазначити, що не всі країни почали перейматися необхідністю введення екологічної політики на державному рівні одночасно. Якщо в нашій державі питання необхідності екологічного виховання молоді загострилися в останні кілька десятиріч, то одна за провідних західних країн – Велика Британія, все дуже давно та успішно впроваджує принципи та ідеї екологічного розвитку.

Одним із важливих або навіть можна сказати провідних засобів формування у населення, зокрема у молоді шкільного віку, грамотного та дбайливого ставлення до довкілля є активізація бажання більше та глибше пізнати власну історію, культуру, традиції, побут, адже відомо, що саме вищезазначені показники відіграють важливу роль у процесі екологічного виховання та формування потрібної моделі ставлення до оточуючого середовища.

Відомі педагоги Британії, серед яких Х.Форест, С.Поттер, Ф.Старнер та інші, зазначають у своїх роботах, що фольклор є найважливішою складовою екологічного виховання, коли мова йде про дітей дошкільного то шкільного віку. За допомогою казок, дитячих пісень, приказок, та інших жанрів усної народної творчості, ми маємо змогу ненав'язливо та повсякденно впливати на становлення характеру дитини, формування її моральних принципів та формування життєвого досвіду.

Вчителі шкіл Великої Британії регулярно та успішно застосовують різноманітні фольклорні жанри, щоб передати молоді норми поведінки в природі, норми ставлення до світу тварин та рослин. Адже англійський фольклор є узагальненою народною мудрістю, сформованою на спостереженнях за природою та на спостереженнях за взаємодією між природним світом та людиною.

Народні традиції, повір'я, казки та приказки мають велику цінність та неабиякі



виховні можливості, тому що здатні допомогти дитині сформувати навички природо-доцільної поведінки у оточуючому середовищі та усвідомити той факт, що природа є найціннішим даром, яким володіє людство, що природа – це унікальна цінність, берегти яку має кожна людина протягом усього життя.

У більшості фольклорних жанрів природа оспівується як друг та захисник людини, її вчитель та радник. Також фольклор Великої Британії підкреслює вміння природи бути вдячною, тобто винагороджувати чесних, працелюбних, добрих та вірних людей, а також здатність природи карати тих, хто стає на шлях жадібності, користі, зла та ледарства. Таке олюднення природи, її здатності все відчувати та все розуміти вчить дітей та молодь сприймати оточуюче середовище не як безмежний ресурс, який підлягає використанню, а як у деякому розумінні живу істоту, що наділена глибокими почуттями, здатна відчувати радість або страждати.

На думку більшості британських вчителів фольклор надає можливість формувати в учнів найкращі людські риси, серед яких і чесність, і порядність, і доброта, і здатність до самопожертви, і чуйність, і багато інших. Отже можна сказати, що «етноекологічний виховний ідеал, невід'ємними рисами якого є добропорядність, справедливість, повага до традицій, історії та культури рідної землі, відповідальне ставлення до природи, втілюється в культурній спадщині британського народу, складовою частиною якої є усна народна творчість та література» [3; 2].

Проте, для ефективного використання фольклору у процесі екологічного виховання шкільної молоді треба дотримуватись деяких педагогічних умов, серед яких можемо виділити наступні:

- послідовність та системність використання народного фольклору;
- урахування віку та індивідуальних особливостей школярів;
- емоційність виховання;
- особистий приклад вчителя.

Усі вказані умови є важливими та потребують їх дотримання, та саме емоційність виховання є на нашу думку провідною ланкою, що здатна забезпечити ефективність екологічного виховання школярів засобами народних традицій, бо вагомою складовою фольклору Великої Британії є його позитивне емоційне забарвлення. У свою чергу, саме цей вплив позитивних емоцій, у комплексі зі спостереженням за природними явищами, допомагає школярам збагнути красоту природи. Глибокі естетичні переживання від почутого, побаченого та відчутого надійно закарбовуються в емоціональній пам'яті школярів, збагачуючи її яскравими образами, які в свою чергу активізують формування суспільно-свідомої моделі мислення та поведінки.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Марченко Г. В. Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині ХХ : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: / Г. В. Марченко. – К., 2004.
2. Мороз Н. С. Система виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: / Н. С. Мороз. – Дрогобич, 2009.
3. Полякова Я. В. Теорія та практика екологічного виховання учнівської молоді у школах Великої Британії (етнопедагогічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук / Я. В. Полякова. – Луганськ, 2005.

**ФУНКЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

З кожним роком простежується великий інтерес науковців до дослідження окремих аспектів професійної підготовки перекладачів, особливо в умовах євроінтеграції. Це пов'язано з тим, що з виходом на ринок праці майбутні фахівці з перекладу повинні бути підготовленими на належному рівні та конкурентоспроможними.

**Актуальність** нашого дослідження зумовлена тим, що, незважаючи на сказане вище, морально-етична та полікультурна складові професійної підготовки фахівців різних галузей є малодослідженими і потребують ґрунтовнішого вивчення та впровадження у навчально-виховний процес вищої школи.

**Метою** доповіді є визначення функційних особливостей толерантності майбутніх перекладачів в процесі фахової підготовки.

**Предмет дослідження** – функції окремих аспектів перекладацьких компетенцій.

**Об'єктом дослідження** виступає толерантність майбутніх перекладачів.

**Наукова новизна** нашої розвідки полягає в тому, що вперше описані основні функції толерантності майбутніх перекладачів.

Вагомі напрацювання у руслі професійної підготовки перекладачів знаходимо у дослідженнях І. Алексеевої, Д. Вишняускене, Н. Грідякіна, В. Комісарова, Ж. Лечицької, А. Мещерякова, Л. Черноватого та інших вітчизняних та зарубіжних науковців. Вивченням феномену толерантності займалися А. Асмолов, Р. Бернс, І. Воробйова, О. Грива, О. Зарівна, Л. Звікер, О. Клепцова, Н. Макарова, П. Ніколсон, Г. Солдатова, О. Столяренко та інші.

Звернемо увагу, що поняття «толерантність» є багатоаспектним, а також виступає об'єктом досліджень різних галузей науки. Тому дуже важко сформулювати одне, універсальне, визначення цього поняття. Досить вдало, на наш погляд, це зробила Є. Ю. Клепцова. Дослідниця пише, що толерантність – це властивість особистості, в якій виражається її відношення до світу в цілому, речей, предметів, інших людей, їх поглядів, до себе, яка активізується в ситуаціях неспівпадіння поглядів, точок зору, оцінок, вірувань, поведінки людей і т.п. і проявляється в пониженні сензитивності до об'єкту за рахунок задіявання механізму терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль) [3, с. 38].

Все ж аналіз наукової та методичної літератури дає підстави зробити висновок про те, що у наукових дослідженнях відсутнє визначення поняття «толерантність майбутніх перекладачів». З огляду на це, пропонуємо власне тлумачення досліджуваного феномену. Під **толрантністю майбутніх перекладачів** ми розуміємо невід'ємну складову перекладацької професійної компетентності, яка проявляється у готовності сприймати, а також здійснювати точний, адекватний та еквівалентний переклад з вихідної на цільову мову висловлювань інших людей, не залежно від їхнього кольору шкіри, походження, статі, орієнтації, віку, рівня освіти, ментальності, соціального статусу, політичних поглядів, релігійної та культурної приналежності, навіть якщо сказане ними не співпадає, або й конфронтує з поглядами перекладачів.

З'ясуємо функційні особливості толерантності майбутніх перекладачів. Аналізуючи підходи різних науковців до визначення функцій толерантності [1; 2; 5 – 7], ми виокремлюємо такі:

1) **виховна** – допомагає майбутнім перекладачам успішно соціалізуватися, так як останнім доводиться працювати у різних ситуаціях та в різних умовах; розвиває вміння

лояльно оцінювати вчинки інших, адже в процесі роботи перекладачам доводиться мати справу з представниками інших країн, яким притаманні інші етичні норми;

2) **регулююча** – дозволяє стримувати неприязнь, у разі назрівання конфлікту, допомагає знайти конструктивне вирішення та розвивати повагу до мовців, адже однією зі складових перекладацької професійної компетентності є налаштованість на співробітництво і діалог

3) **оцінно-прогностична** – дає можливість зрозуміти, що сумісна діяльність не завжди ґрунтується на основі однакових уявлень, інтересів та мотивів;

4) **психологічна** – закладає основу для нормалізації та утримання позитивної психологічної атмосфери, яка ґрунтується на повазі та довірі, між перекладачами та тими, кого вони перекладають; формує та розвиває етнічну самосвідомість та соціальну самоідентифікацію, які так необхідні майбутнім фахівцям в галузі перекладу;

5) **адаптаційна** – сприяє становленню позитивного ставлення до конструктивної співпраці з виробленням спільного вирішення проблем. Налаштування перекладачів на конструктивний діалог сприятиме його побудові в процесі перекладу;

6) **спонукальна** – визначає мотивацію, сприяє розвитку критичного мислення, розширює кругозір. Важливо, щоб майбутні перекладачі чітко розуміли, для чого їм необхідно виявляти толерантність: чи тільки через те, що їм про це говорили у виші, чи для збереження миру, розширення і зміцнення міжкультурних зв'язків та виявлення поваги;

7) **культурозберігаюча** – забезпечує збереження та збільшення культурного досвіду майбутніх перекладачів, адже як зазначає І. Корунець, однією з обов'язкових умов успіху для перекладача є знання ними звичаїв, традицій, етикету носіїв вихідної мови, і, звичайно, носіїв цільової мови [4, с. 101 – 106];

8) **мирозабезпечуюча** або **інтегруюча** – забезпечує гармонійне, мирне співіснування представників, які відрізняються один від одного за різними ознаками, є свого роду гарантом недоторканості та ненасилля до різних меншин. Як свідчать історичні факти, у жителів тієї чи іншої країни склалися свої уявлення про представників різних країн, етносів, меншин тощо. І як це не прикро звучить, але не завжди такий погляд був позитивний, в силу певних історичних фактів. Все ж перекладачі не можуть наперед спрогнозувати представників який меншин їм доведеться перекладати, проте, в будь якому випадку, вони ніколи не повинні дозволити таким уявленням, чи свого роду стереотипам, по відношенню до інших, впливати на якість їхньої роботи;

9) **комунікативна** – дозволяє вести конструктивний діалог з представниками інших країн та особами з іншим світобаченням;

10) **креативна** – забезпечує можливість творчого перетворення оточуючої дійсності. Іноді трапляється так, що мовець (в силу недостатньої обізнаності з особливостями культури іншомовних представників) може вживати категоричні висловлювання, дослівний переклад яких, ймовірно, сприятиме виникненню гострої конфліктної ситуації, в свою чергу перекладач, проявивши креативність, може здійснити переклад, вживаючи нейтральну лексику, не змінюючи при цьому змісту висловлювання;

11) **стійкості** – полягає у формуванні адекватного ставлення до дійсності, конкретних життєвих ситуацій, власної поведінки й оточення. Так як перекладачам доводиться працювати у різних ситуаціях і умовах, то доведення прояву толерантності до автоматизму сприятиме ефективному застосуванню цієї важливої складової у процесі професійної діяльності;

12) **феліцітологічна** – дозволяє отримувати задоволення від спілкування з іноземцями і усвідомлення власної індивідуальності. Нам всім відомо, що кожна робота

є продуктивною тоді, коли приносить задоволення. Тому й толерантне ставлення до людей, яких потрібно перекладати, повинно теж бути приємним.

Отже, підсумовуючи, можемо стверджувати, що толерантність майбутніх перекладачів є важливою складовою та ознакою професійності, адже має низку особливостей, які проявляються у функціях, які вона виконує: виховній, регулюючій, оцінно-прогностичній, психологічній, адаптаційній, спонукальній, культурозберігаючій, мирозабезпечуючій (інтегруючій), комунікативній, креативній, стійкості та феліцитологічній.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо у розробці ефективних методів формування толерантності майбутніх перекладачів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гурова Т. Ю. Формування толерантності молодших школярів як цілеспрямований педагогічний процес / Т. Ю. Гурова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Суценок ( голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 13 (66). – С. 227 – 233.

2. Климова М. В. Формирование толерантности как интегрального качества личности подростков 13 – 15 лет : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. В. Климова. – Нижний Новгород, 2011. – 30 с.

3. Клепцова Е. Ю. Индивидуально-типические особенности педагогов и их влияние на личностное развитие ребенка / Е. Ю. Клепцова // Наука и школа. – М. : МПГУ, 2007. – № 5. – С. 37 – 40.

4. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. Підручник / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга. – 2008. – 512 с.

5. Орловська О. В. Толерантність та її сутнісні характеристики / О. В. Орловська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький : ХІСТ, 2012. – № 5. – С. 159 – 163.

6. Соловьева Н. А. Необходимость формирования активной толерантности у будущих социальных работников в процессе обучения [Электронный ресурс] / Н. А. Соловьева, Е. В. Седунова // Научное онлайн издание «SOCIOПРОСТИР» – № 1. – 2010. – С. 237 – 240. – Режим доступа :

[http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/index.php?option=com\\_content&task=view&id=262&Itemid=132](http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/index.php?option=com_content&task=view&id=262&Itemid=132)

7. Функции толерантности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ypk.yvspu.yar.ru/tolerance/2.htm>

УДК 37

*О. Б. Лусак,  
м. Київ*

#### АНГЛОМОВНІ МАГІСТЕРСЬКІ ПРОГРАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОБІЛЬНОСТІ: ПОРІВНЯННЯ СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ЄС

Європейська мобільність майбутніх фахівців економічного профілю представляє собою здатність студентів перемішуватися між ВНЗ України та Європи з метою отримання різносторонньої освіти, стає вкрай важливою якістю для сучасної молоді. Саме завдяки цьому процесу студенти можуть отримувати якісну освіту закордоном, брати участь у програмах обміну, літніх школах, семінарах і т.д. До того ж, багато програм фінансуються державою або міжнародними організаціями, що спростовує поширену думку про доступність закордонної освіти лише для забезпечених верств населення.

Дослідження показують, що мовний бар'єр є однією із значних перешкод мобільності, особливо зважаючи на невисокий рівень володіння іноземними мовами у українських студентів. [7; с. 12; 1; с. 20]. Виходом стають англомовні магістерські програми, адже знання навіть однієї іноземної мови може вирішити одразу кілька проблем: і питання навчання закордоном, і питання майбутнього працевлаштування.

Останніми роками англомовна освіта дуже поширилася у Європі, це пов'язано із зростанням важливості англійської як мови міжнародного спілкування та мови науки. Європейські університети конкурують за студентів, і для залучення студентів з багатьох країн готові робити кроки для полегшення навчання закордоном та простішої адаптації в новому середовищі. Водночас це викликає і певні побоювання у суспільстві, оскільки деякі учасники освітнього процесу вбачають у значному поширенні англомовного навчання загрозу мовному та культурному різноманіттю.

Доказами цьому є значне збільшення кількості англомовних магістерських програм в Європі – з 560 у 2002 році до 5,444 у 2012 році. Із них 79% викладаються виключно англійською мовою, в той час як 21% англійською та однією іншою європейською мовою. Країнами, що пропонують найбільшу кількість таких програм є Фінляндія, Данія, Італія, Бельгія, Швейцарія, Іспанія, Франція, Швеція, Німеччина та Нідерланди. Кількість програм продовжує зростати, тому цікавим питання є те, яка ж кількість виявиться «природною». Може пройти деякий час, перш ніж Європа в цілому, як і окремі країни, знайдуть ту кількість програм, що відповідатиме європейському та світовому попиту.

Якщо говорити про кількість вищих навчальних, які пропонують навчання іноземною мовою, тут лідирує Німеччина. В цій країні нараховується 144 навчальні заклади, за нею слідує Франція (102 заклади) та Італія (56 закладів). Ці цифри є доволі вражаючими, але загалом співвідносяться з загальною кількістю ВНЗ у кожній країні.

Середня кількість програм з англійською мовою навчання на навчальний заклад показує, що для деяких країн з великою загальною кількістю програм, пропозиція англомовних програм не складає значної частки усіх програм. Нідерланди мають найбільшу середню кількість англомовних програм на заклад (18), за ними слідує Данія (16) та Швеція (15), Бельгія (9) та Норвегія (9). І це не дивно, враховуючи той факт, що країни Бенілюкс та Скандинавія майже повністю перейшли на англомовну освіту.

Інший цікавий напрямок порівняння це тривалість магістерських програм. Хоча Болонський процес прагне стандартизувати системи вищої освіти по всьому континенту, тривалість (навантаження) європейських магістерських програм є інтенсивно обговорюваною темою серед держав. На загальну думку, тривалість магістерської програми повинна бути від одного до двох років, це рішення в значній мірі залежить від тривалості програми ступеня бакалавра в даній країні.

Більшість магістерських програм в Великобританії та Ірландії мають тривалість в один рік, але невелика кількість неангломовних країн має однорічні магістерські програми. За даними дослідження, 67 відсотків магістерських програм в Іспанії тривають близько одного року, а в Бельгії ця частка значно нижче за 50 відсотків. Більшість інших країн континентальної Європи пропонують довші програми. Ця різниця має більше спільного із загальною структурою відповідних систем вищої освіти і не є специфічною для англомовних програм.

Якщо говорити про предметну направленість зазначених магістерських програм, бізнес, економіка та інженерні технології є найбільш популярними дисциплінами, що нараховують 28 і 21 відсоток від загального числа програм, відповідно. Ці дві дисциплінарні категорії складають 2285, або 49 відсотків від 4664 запропонованих програм. Програми в області соціальних наук є третьою найбільш популярною

програмою з 13 відсотками (602 програми), потім ідуть природничі науки (9 відсотків, 413 програм), гуманітарні науки і мистецтво (8 відсотків, 397 програм), і медицина та здоров'я (6 відсотків, 293 програм). Решта 15 відсотків програм являють собою поєднання інших дисциплін, у тому числі освіти, права, науки про навколишнє середовище та журналістики [6, с. 10 – 20].

Порівняймо ж цю ситуацію з українською. Зрозумілим є те, що реформи Болонського процесу тривають в Україні набагато менше часу, ніж у Європі, тому ми не можемо одразу прагнути до такої кількості англomовних програм, як у розвинених європейських країнах. Але слід знати, які кроки робляться в цьому напрямку.

Проведений моніторинг показав, що станом на 2013 рік англomовні магістерські програми пропонують наступні українські університети: Київський національний торговельно-економічний університет, Інститут міжнародних відносин КНУ ім. Т. Г. Шевченка, Національний авіаційний університет та Київська школа економіки.

Національний авіаційний університет розпочав розвиток англomовних програм найдавніше. Англomовний проект було започатковано в НАУ у 1999 році. За час функціонування системи англomовної освіти в університеті простежується тенденція збільшення кількості студентів, які навчаються англійською. Так, у 2009 – 2010 навчальному році англійською мовою навчалось 1407 студентів, серед яких 54 іноземці. У національному авіаційному університеті англійською мовою навчаються студенти, серед яких біля п'ятдесяти іноземців з далекого зарубіжжя, а саме з Італії, Індії, Ірану, Китаю, Туреччини, Нігерії, Гамбії, Судану, Угорщини, Лівану, Малайзії, Литви [3].

Навчання англійською мовою в Національному авіаційному університеті здійснюється за наступними напрямками: авіаційний наземний транспорт, обслуговування повітряних суден, енергомашинобудування, екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування, біотехнологія, системна інженерія та ін. Загалом НАУ пропонує 18 напрямів.

З 2012 року Інститут міжнародних відносин започаткував англomовні магістерські програми: East European Studies Master Programme (спеціальність «міжнародні відносини»), LL.M. in International Law International Litigation (спеціальність «міжнародне право») та CIS Economic Studies Master Programme (спеціальність «міжнародні економічні відносини»).

Навчання за програмами розраховане на три семестри (два семестри академічного навчання та один семестр написання магістерської роботи та проходження практики) та отримання 90 кредитів за ECTS. По завершенні навчання випускники отримують диплом магістра міжнародних відносин, міжнародного права або міжнародних економічних відносин відповідно [2].

Також у 2012 року Київський національний торговельно-економічний університет розпочав набір на англomовні магістерські програми для українських та іноземних студентів за ОКР «Магістр» «Менеджмент ЗЕД» та «Менеджмент туристичного бізнесу». Вступники можуть надавати до приймальної комісії сертифікати про здачу екзаменів з англійської мови відповідно до європейських вимог рівнів B1, B2 та C. Студенти програми мають можливість навчатися закордоном, у т.ч. паралельно, в рамках проекту ERASMUS MUNDUS EMP-AIM Project № 204521-1-2011-1-LTERA MUNDUS-EMA21, в якому КНТЕУ бере участь в 2012-2015 рр.

Після успішного завершення програми магістри отримують додаток до диплому європейського зразка, який засвідчує англomовне навчання та виконання дипломної магістерської роботи англійською мовою [5].

Київська школа економіки (KSE) пропонує три визнані на міжнародному рівні магістерські програми: однорічну магістерську програму з економіки бізнесу, дворічну

магістерську програму з економічного аналізу та дворічну магістерську програму з економіки фінансів.

Дані програми побудовані за такими принципами: навчальні плани складено за зразком програм провідних міжнародних університетів, викладання проводиться англійською мовою професорами із закордонних університетів та українцями із західною освітою, які мають значний досвід викладання та дослідницької роботи, а також визнаними професіоналами своєї справи. Такий підхід до освіти надає студентам KSE найкращі можливості для кар'єри в бізнесі, науковій діяльності та міжнародних організаціях з оплатою праці на вищому рівні: за результатами опитування випускників, наші студенти отримують на 50% вищу зарплату за ту, яку вони б заробляли, якби не навчалися в KSE.

Водночас, програми мають різну спрямованість: однорічна магістерська програма з економіки бізнесу орієнтована на подальшу кар'єру в бізнесі, в той час, коли дворічні програми з економіки фінансів і економічного аналізу зосереджені на науковій діяльності, роботі в державних структурах та міжнародних організаціях [4].

Таким, ми бачимо, що саме зараз в Україні набирає обертів процес розвитку англомовних магістерських програм. Особливостями цього процесу є невелика кількість запропонованих програм, орієнтація програм як на вітчизняних, так і на зарубіжних студентів, зосередження програм лише в столиці. Подальшими напрямками розвитку можуть стати збільшення кількості програм, більше різноманіття напрямів навчання, популяризація англомовних магістерських програм, поява таких програм у різних регіонах України.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців [Електронний ресурс]/А. Кашин, Є. Польщикова, Ю. Сахно // Компас (Рейтинг українських вищих навчальних закладів за рівнем задоволеності освітою) – 2012.- 24 с. – Режим доступу: [http://www.yourcompass.org/PDF%20Tables/Employees%20on%20University\\_Graduates.pdf](http://www.yourcompass.org/PDF%20Tables/Employees%20on%20University_Graduates.pdf)
2. Офіційний сайт Інституту міжнародних відносин. Розділ «Новини». – Режим доступу: <http://www.iir.kiev.ua/ua/press/news/2012/06/news460.html>
3. Офіційний сайт Центру навчання іноземною мовою НАУ.– Режим доступу: <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/navchannya-%D1%96nozumnoyu-movoyu.html>
4. Офіційний сайт київської школи економіки. – Режим доступу: <http://kse.org.ua/ru/education/ma-in-business-economics/admissions/general-admission-test/>
5. Офіційний сайт КНТЕУ. Розділ «Навчання закордоном». – Режим доступу: [http://www.knteu.kiev.ua/narod\\_nw.php](http://www.knteu.kiev.ua/narod_nw.php)
6. Megan Brenn-White. English-Taught Master's Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand / Megan Brenn-Whit, Edwin van Rest. – New York. – 2012. – 22 pp.
7. Promoting student mobility. A study on obstacles to student mobility// Інформаційний звіт. — Режим доступу: <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Information/Speeches/2007-00051-01-E.pdf>  
.— Дата доступу: 27.01. 2007.— Bologna process official seminar.

УДК 811.161.1' 373

*Е. П. Лисицкая,  
г. Харьков*

### ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММЫ SKYPE ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящее время информационные технологии требуют от педагогов нового подхода к образованию. Это в особенности относится к преподаванию и изучению

языков. Сама природа языка делает исключительно плодотворным при обучении использование информационно-коммуникативных технологий. В новых условиях педагоги ищут и применяют на практике новые методы решения поставленных задач, в том числе используя компьютерные технологии в обучении английскому языку.

В обучении английскому языку в современных условиях велика значимость применения скайпа. Все больше молодых людей пользуется социальными сетями. Они считают онлайн-общение привычным.

Онлайн-уроки, особенно языковые, в последнее время приобретают особую популярность. Стоимость таких уроков обычно ниже очных индивидуальных. Кроме того, есть возможность выбрать преподавателя, заказывая несколько пробных уроков онлайн. Также можно заниматься даже с носителем языка, многие курсы предоставляют такую возможность. Используя программу Skype, студент и преподаватель могут не только обмениваться письмами с заданиями, но и общаться по видеосвязи, что дает возможность эффективно отрабатывать грамматические и лексические навыки, а также совершенствовать свое произношение.

Для того чтобы начать онлайн-обучение, достаточно зайти на специализированный сайт и оставить там соответствующую заявку. Далее, скорее всего, с вами свяжется или контактное лицо сайта, или сам преподаватель, если сайт частный. В выборе помогут отзывы состоявшихся учеников на форумах и в социальных сетях.

В каких случаях скайп может применяться при обучении студентов в вузе? Во-первых, общение по скайпу возможно как элемент любого занятия (при соответствующих технических возможностях). В течение урока можно связаться с контактным лицом за границей (англоязычным другом, преподавателем вуза, представителем компании) и пообщаться на интересующие темы, задать вопросы и получить информацию на иностранном языке «вживую», онлайн. Студенты могут пообщаться в чате, обсуждая тот или иной вопрос или предлагая толкования и переводы трудных слов. Во-вторых, скайп можно использовать как способ индивидуальной консультации самим преподавателем иногородних студентов-заочников. Такая консультация может включать как разъяснение заданий для выполнения, так и объяснение грамматического материала с указанием на интернет-источники, где можно получить консультацию на иностранном языке. В-третьих, работа по скайпу может рассматриваться как часть самостоятельной работы над определенным аспектом языка (чтение, говорение, аудирование), если студенту необходимо подтянуть какой-то вид деятельности. Этот метод также необходим как способ подготовки к совместному проекту или презентации по теме, материал по которой можно получить посредством общения по скайпу и др. Как нельзя более соответствует критериям самостоятельной работы также поиск студентами дополнительной информации в Интернете для выполнения домашнего задания по английскому языку. Примером таких заданий могут служить презентации на различные темы.

Общение онлайн, несомненно, способствует обогащению словарного запаса студентов и пробуждению живого интереса к языку. Чем больше мы говорим с другими людьми, тем больше они отвечают нам. Общение со студентами-сверстниками – это один из способов практиковаться в восприятии речи на слух. Понимание большей части услышанной информации позволяет не только узнавать новое об окружающем мире, но и преодолевать существующие языковые барьеры.

Студенты могут общаться в скайпе со своими сверстниками, они могут также участвовать в групповых занятиях, проводимых носителями языка. В этом случае преподаватель должен указать студентам, как связаться с тем или иным лицом, на



каком сайте содержится информация и контактные данные носителя языка и т.д. Не всегда можно позволить себе пребывание в стране изучаемого иностранного языка, в этом случае именно скайп позволяет внедриться в среду общения на иностранном языке, сидя за компьютером.

Скайп позволяет пересылать файлы, вести записи, заходить на различные конференции. Скайп легок в применении и экономичен с финансовой точки зрения.

В процессе общения через скайп студенты развивают навыки восприятия английской звучащей речи на слух, в чате – разговорные навыки, увеличивают словарный запас, изучают грамматику. Общение в онлайн-среде способствует большему использованию изучаемого языка вместе с широким спектром коммуникативных средств: чатом, аудио- и текстовыми блогами, видео- и аудиоматериалами. Студенты погружаются в языковую среду и должны говорить, писать, слушать и читать больше, чем в условиях традиционной учебной обстановки.

В Интернете можно найти различные клубы языкового обмена, где необходимо зарегистрироваться для общения с людьми, говорящими на изучаемом языке, а взамен можно помочь в изучении русского языка. Также хороший способ найти общение по интересам – иностранные социальные сети.

Приведем примеры несколько сайтов, которые можно рекомендовать преподавателям и студентам для общения онлайн: [www.busuu.com](http://www.busuu.com), [www.italki.com](http://www.italki.com), [www.palabea.net](http://www.palabea.net), [www.livemocha.com](http://www.livemocha.com), [www.languageexchangekeyiv.ning.com](http://www.languageexchangekeyiv.ning.com), [www.couchsurfing.org](http://www.couchsurfing.org), [www.facebook.org](http://www.facebook.org).

Рекомендуя студентам общение по скайпу, следует обратить внимание на факторы, препятствующие полноте восприятия: слишком беглая речь собеседника, большое количество новых и сложных слов в речи говорящего, сильный акцент, одновременная речь нескольких человек.

К минусам Skype можно отнести технические проблемы с компьютерами, сбои Интернет-соединения а также тот факт, что онлайн-обучение требует наличия базовых навыков использования компьютера.

Перечисленные недостатки не умаляют достоинств скайпа, которые, с нашей точки зрения, проявляются в том, что скайп помогает эффективно организовать самостоятельную работу студентов и усилить их мотивацию в изучении иностранного языка.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов / Л.А. Артамонова, М.В. Архипова, Е.В. Ганюшкина, Л.К. Делягина, М.В. Золотова, Т.В. Мартынова. – Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2012. – Режим доступа : [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999\\_West\\_2012\\_2\(1\)/4.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2012_2(1)/4.pdf), свободный.
2. Ивайловская Ю.В. Использование компьютерных программ в обучении иностранным языкам / Ю. В. Ивайловская // Вестн. Моск. университета. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 3. – С. 108 – 119. – Режим доступа к журн. : <http://www.unn.ru/e-library/vestnik.html?anum=4581>, свободный.

УДК 37.0–043.86

*Л. Н. Матросова,  
г. Луганск*

### ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Усиление конкуренции между странами в глобальной экономике выдвигает новые, повышенные требования к качеству рабочей силы, уровню образования

населения в целом.

За последние годы в мире усилилась тенденция к снижению спроса на низкоквалифицированный труд. В то же время разница в уровне зарплаты выпускников средних и высших учебных заведений возросла с 34 до 57 %, или в 1,7 раза. Следовательно, в нынешних реалиях более конкурентоспособной является высококвалифицированная рабочая сила.

Это объясняется усложнением процессов организации и управления производством. Разработка и внедрение новых, более современных видов техники и оборудования требуют постоянного совершенствования навыков и умений персонала, его адаптации к быстро меняющимся условиям внешней и внутренней среды.

В Украине, как показывают статистические данные, занятость населения также сокращается при снижении уровня образования работников. Так, в 2000 году при среднем уровне занятости населения 54,9%, доля занятых работников с высшим образованием составляла 75,5%, а для лиц, имеющих начальное образование, – 18,7%.

Аналогичные выводы можно сделать, если сравнить данные о распределении национального богатства по странам мира на начало XXI века. Его общая сумма составляла 550 трлн. долл., из них на долю человеческого капитала приходилось 365 трлн долл. (66,4%). Таким образом, доля человеческого капитала почти в 2 раза превышала удельный вес природного капитала – 33,6%.

Опыт развитых стран мира показывает, что существует прямая связь между объемами финансирования образования, науки, подготовки кадров и динамикой макроэкономических показателей (ВВП). Так, в США и Японии темпы развития экономического образования за последние два десятилетия соответствовали темпам роста экономики этих стран.

Поэтому развитые страны мира постоянно увеличивают расходы на образование и научные исследования. Значительный рост ассигнований на подготовку кадров отмечается в США: государство и частные компании тратят на эти цели свыше 800 млрд долл. США в год. В целом расходы на образование превышают затраты на оборону. В Америке на нужды образования расходуется в год 28% мировых расходов, хотя численность детей и молодежи составляет в стране всего 4% от их общего числа в мире.

Отметим, что из европейских стран активно финансируется образование в Дании – 8,5% ВВП, Швеции – 7,4%, Финляндии – 6,5% (данные за 2007 год). Из республик бывшего Союза отметим Республику Беларусь – 6 % ВВП. Это больше, чем в Японии, Ирландии, Испании, Германии, Канаде, Великобритании. В Украине эта цифра составляет 6,4% (при законодательно закреплённой норме 10% от ВВП), в Российской Федерации – 3,4%.

Следует отметить, что в Америке и Европе популярной стала концепция «человеческого капитала», то есть экономики, основанной на знаниях. Расходы на образование рассматриваются как фактор будущих выгод для работника и общества в целом.

В Украине, несмотря на рост числа студентов в вузах, молодежь не слишком заинтересована в инвестировании средств на свое образование. Это объясняется слабой мотивацией студентов к учебе и овладению специальностью в связи с трудностями при поиске работы и трудоустройстве после окончания учебы. Кроме того, молодежь в основной массе прагматична и хочет сразу получать на работе высокую зарплату и иметь т.н. «быстрые деньги».

Отметим, что проблемы образования и трудоустройства молодежи не решаются должным образом на уровне государства. Актуальной является проблема первого рабочего места, что усиливает безработицу среди молодежи. В зарубежных странах

господствует философия, которую можно выразить словами: «Мы берем элиту средних школ и делаем из нее элиту государства».

В результате Украина по таким показателям, как индекс человеческого развития, который включает уровень образования, продолжительность жизни и доходы на душу населения, сильно отстает от развитых стран мира.

Модернизация системы образования предусматривает реализацию трех основных принципов – доступность образования, высокое качество образовательных услуг, повышение эффективности работы всех звеньев образовательной системы. Поэтому крайне важно обеспечить эффективное взаимодействие в системе общеобразовательного, профессионально-технического и высшего образования.

В Украине разработана и реализуется Национальная доктрина развития образования. Этот документ соответствует программам, разработанным в сфере образования в зарубежных странах. Среди основных направлений развития образования и науки в Украине укажем следующие:

- 1) модернизация содержательной части учебного процесса за счет использования новейших научных и технологических достижений;
- 2) углубление взаимодействия и сотрудничества учебных заведений и научных организаций;
- 3) подготовка преподавательских кадров высшей квалификации;
- 4) внедрение целевых программ, содействующих интеграции образования и науки;
- 5) привлечение к научной деятельности талантливой и одаренной молодежи из числа учащихся и студентов.

Характерной особенностью развития системы образования в Украине является рост числа студентов в вузах и резкое снижение выпускников из числа младших специалистов и квалифицированных рабочих. Кризис в экономике сопровождается падением спроса на рабочую силу. Следствием этого является уменьшение приема и выпуска технического персонала. У нас подавляющая часть выпускников школ, независимо от уровня их подготовки и знаний, идет учиться в высшие учебные заведения. В европейских странах (Австрия, Бельгия, Германия, Нидерланды, Люксембург, Швейцария, Италия) более 65% учащихся после получения среднего образования идут в ПТУ. В скандинавских странах, Франции, Англии около половины молодежи, а в странах Южной Европы примерно 20 – 40% молодых людей продолжают обучение в системе профессионально-технического образования.

Современному обществу нужны не только грамотные управленцы и руководители, но и высококвалифицированные работники. Поэтому необходимо законодательно решить вопрос финансирования и подготовки кадров в ПТУ, колледжах и лицеях. Для этого надо разрешить предприятиям вкладывать средства в развитие и подготовку кадров не за счет полученной прибыли, а из общей суммы валовых затрат. В зарубежной практике ведущие компании инвестируют в подготовку кадров значительные средства – от 2 до 10% фонда заработной платы. В среднем этот показатель составляет 2,5 тыс. долл. США в расчете на одного сотрудника.

Усиление прагматизма в современном обществе, рациональный подход к образованию и выбору профессии приводят к тому, что молодые люди осваивают минимальный объем знаний, который нужен им для трудоустройства на работу. Например, иностранный язык изучается в объеме, достаточном для собеседования при приеме на работу. Более глубокое знание языка для перевода сложных текстов и разговорной практики у подавляющей части молодежи отсутствует.

На рынке образовательных услуг существуют диспропорции в подготовке специалистов гуманитарного профиля в ущерб техническим и инженерным

спеціальностям. Наприклад, на економічні спеціальності в вузах зараз приходится 25,6% від загального числа випускників. Зросло загальне число студентів: на 10 тис. населення їх число зросло з 310 до 578 осіб, або в 1,9 рази.

Реформування системи освіти повинно бути спрямоване на підготовку висококваліфікованої, мобільної робочої сили. В основі цього лежить принцип неперервності освіти з метою постійного зростання рівня професійної підготовки працівників. Тому навчальний процес повинен включати індивідуальний підхід до студентів з урахуванням їх бажання оволодіти певною професією. Необхідно ширше практикувати такі сучасні форми проведення занять, як розробка проектів, ролеві ігри, відео - тренінги, робота в проблемних групах, рішення конкретних ситуаційних завдань, використання інформаційних технологій і мультимедійних засобів в навчальному процесі.

Важко збільшити наукову складову в діяльності вузів, щоб забезпечити приток молоді в науку, оскільки тенденція старіння наукових кадрів в академічному і вузовському секторах посилюється. Рішення вказаних проблем дозволить підвищити ефективність системи освіти і конкурентоспроможність українських спеціалістів на світовому ринку.

УДК 372.881.1 (043)

*О. А. Мороз,  
м. Маріуполь*

### **ПОЛЬСЬКА МОВА В АСПЕКТІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ УКРАЇНСЬКОГО ФІЛОЛОГА**

Мовна підготовка в сучасній вищій школі зазнає глибоких трансформацій і потужних змін. Цього вимагають завдання формування компетентного фахівця і також мовної особистості, здатної на мовному рівні реалізувати фахові завдання. Мовна особистість існує в певному мовному просторі – «у спілкуванні, у стереотипах поведінки, зафіксованих у мові, у значеннях мовних одиниць і смислах текстів» [5, с. 7]. У вимірах вищої школи мовна особистість студента перебуває у фаховому просторі, який і визначає характер майбутньої мовної діяльності фахівця. Вивчення особливостей формування такого мовного простору – актуальне питання й сучасної методики, і лінгвістики.

На особливу увагу в нашій розвідці заслуговує проблема навчання майбутніх фахівців-україністів другої слов'янської мови, і тому за мету висуваємо встановити основні етапи якісної польськомовної підготовки в аспекті навчання основного фаху – української мови.

Студенти спеціальності «Українська мова та література» вивчають другу слов'янську мову, зокрема – польську. Доцільність вибору саме цієї мови підтверджується кількома фактами: по-перше, українська та польська мови – не близькоспоріднені; по-друге, у певний період історії мали місце українсько-польські мовні контакти. З одного боку, означені дві мови мають суттєві відмінності, з іншого – засвідчують чимало спільних процесів, передусім у лексиці, а також і на інших мовних рівнях.

Опанування польської мови студентами-україністами – це один із етапів формування компетентного фахівця. Безперечно, український філолог повинен оволодіти українською мовою, аби стати фахівцем своєї галузі, українськомовною особистістю, для якої «особливо фахово важливим є виразний індивідуальний стиль та висока культура мовлення» [6, с. 72]. У цьому контексті залучення польської мови як слов'янської до процесу мовної підготовки філолога дуже важливе, адже значно

збільшить лінгвістичні знання, насамперед щодо української мови, дозволить усвідомити місце української мови серед інших слов'янських мов.

Польська мова в процесі навчання – це не «затеоретизована» система. Величезна роль теоретичних знань у мовній підготовці поза сумнівом, однак слід дослухатися й до думки Л. Варзацької, яка наполягає, що «учні здатні опановувати теоретичні знання, але мають труднощі з використанням цих знань під час розв'язання конкретних життєвих задач» [1, с. 2]. Таким чином, набуває ваги практично зорієнтоване, культурологічно визначене навчання польської мови.

У процесі вивчення польської мови потрібно врахувати певну поетапність навчання: на першому етапі засвоюються основні фонетичні та лексичні характеристики, на другому, практично зорієнтованому, вивчаються різні комунікативні ситуації та їх специфічне мовне оформлення.

На першому етапі слід виявити ступінь близькості української та польської мов – на фонетичному, лексичному рівнях. Це допоможе сучасному філологу-україністу усвідомити місце української серед інших слов'янських мов, міру її спорідненості як з відомою російською, так і новою в навчанні польською. Так, українська фонетична система в контексті польської особлива тим, що має тверді шиплячі. Літера **щ**, яка вимовляється в українській мові як [шч], у польській вимовляється так само і передається двома диграфами – **szcz** (напр., *deszcz* – дощ, *szczodry* – щедрий). Звичайно, фонетичні системи обох мов приховують чимало й інших спільних ознак. З одного боку, на тлі польської мови увиразнюється така характеристика української мови, як милозвучність. З іншого ж – не заперечуються незрозумілі (бо чужі) орфоепічні норми польської, наприклад, надмірне нагромадження шиплячих звуків – твердих і м'яких, оскільки слід формувати думку, що «всі мови (не багаті, а красиві своїм звучанням), некрасивих мов у світі немає [8, с. 42]. Завершальним етапом фонетичної підготовки студентів може стати встановлення польсько-українських звукових відповідностей, опанування яких дозволяє швидше розпізнавати польські тексти. Наприклад, однією з таких є відповідність польського звука [u] (ó) українському [i] – у закритих складах (*wól* – віл, *koń* – кінь).

Лексично польська й українська мова споріднені, оскільки мають низку спільних лексем. Аналізуючи польський прошарок в українській мові, акцентуємо увагу на виділенні основних тематичних груп, з-поміж яких засвідчуємо такі полонізми: назви предметів – *hak, kula, trzewik*, деяких установ – *kawiarnia, szynk, szpital*, споруд та їх частин – *kąt, parkan, cmentarz*, географічних об'єктів – *miasto*, речовин – *napój, powietrze*, процесів – *zapalenie*; кольорів – *czzerwony*, явищ природи – *błyskawica*; абстрактні назви – *laska, piekło*; назви кількості – *wartość, krok*; назви відрізків часу – *rok, czas*, якості – *godność*, істот – *kruk*; рослин – *smereka*, частин тіла – *oko, potylicy, skóra*, ознак – *wielki, wyborczy*; слова-терміни – *zapytanie*; позначення осіб – *złodziej, narzeczony*. Також серед полонізмів – невідміювані слова (*zresztą*), слова на позначення дії (*zagoić, zamknąć*), а також службові слова: (*aby, ale, zza, poza, czy*). Щодо українізмів у складі польської мови, то певна їх частина засвоїлася польською літературною мовою у різний час і з різних причин [7, с. 5]. Серед них виділяємо такі групи: назви осіб – *отаман, дяк, проводир*; назви рослин – *комиш, будяк*; назви тварин – *деркач, зозуля*; абстрактні слова – *огида, погибель*; побутові назви – *брага, коровай, шаровари*; етнографізми – *бандура, гопак* тощо. Опанування спільного лексичного фонду – неодмінна ознака й осягнення самого етносу, адже «мова у багатстві своїх форм і значень містить ключі до таємниць універсалу мислення певної культури» [2, с. 107].

Наступним важливим етапом польськомовної підготовки студента-україніста є формування належного сприймання та розуміння мовлення, продукovanого через різні

комунікативні ситуації. При цьому слід враховувати, що мовлення, засвідчене у текстах, «повинне вивчатися в етнокультурознавчому аспекті» [9, с. 217]. Навчаючись польської мови, потрібно засвоїти типові етнокультурні ситуації, опанувати, принаймні частково, польську мовну картину світу. Адже відомо, що «мова етносу виконує культурологічну функцію і формує національно-мовну картину світу» [3, с. 12]. При цьому «особливо важливим є вивчення народознавчих номінацій з лінгводидактичною метою...» [Там само, с. 13]. У результаті цього формується українська мовна особистість, однією з компетенцій якої є «культурологічне» засвоєння польської мови.

Польська культура має специфічні риси, які виявляються й через мову. Польська мова детермінована особливими поглядами поляків, способом їх мислення та пізнання, отже, польською культурою загалом. У зв'язку з цим до процесу навчання потрібно залучати такі мовні елементи, які б засвідчували специфіку польської культури. Зокрема, обов'язковими для опанування є формули польського мовного етикету в контексті загальновідомих комунікативних ситуацій (вітання, прощання, знайомство, порада, наказ тощо). На основі таких формул продукуються власні міні-діалоги, які відтворюються під час роботи в групах. Мовний етикет фактично супроводжує будь-яку комунікативну ситуацію, і тому його роль беззаперечна.

Формули мовного етикету стають обов'язковими на всіх наступних ланках навчання, яке здійснюється на основі діалогу-аналізу різних тем (зустріч, робота, навчання, погода, місто, їжа, хобі тощо). У діалогах потрібно звертати увагу на специфічну польську лексику, а саме: власні імена, топоніми, найменування часу та місця, назви свят, звичаїв, традицій, історичних дат. Це формує початкові уявлення про польську мовну картину світу, а також збагачує майбутнього фахівця-україніста знаннями про іншу, споріднену, але відмінну культуру, на тлі якої стають масштабнішими відомості про культуру українську.

Вартий уваги такий аспект вивчення польської мови, який передбачає встановлення відмінностей у картині світу поляка й українця. У зв'язку з цим слід розглядати мовний вияв таких ситуацій, які тлумачаться по-різному. Наприклад, у Польщі прийнято святкувати не тільки день свого народження, але й іменини, тобто день імені. Відповідно, у польській мові є дві лексеми: *urodziny* – день народження, *imieniny* – іменини, день ангела. З урахуванням цього аналізується діалог «Imieniny». У темі «Їжа» використовується інформація про польські національні справи, які слова використовуються для їх називання. Доречно навести приклад приготування якоїсь страви польською мовою, наприклад, «Bigos».

Важливими у процесі навчання польської мови є не тільки діалоги, а й тексти, зокрема польськознавчого характеру. Вони культурно насичені, адже присвячені історії найбільших польських міст («Warszawa», «Kraków»), відомим польським особистостям («Mikołaj Kopernik»), культурним пам'яткам («Łazienki»), польським святам і традиціям («Wielkanoc») тощо. Знайомство з такою інформацією поглибить культурні компетенції фахівця-філолога.

Не можна не згадати того, що процес засвоєння будь-якої культури покращується, якщо брати до уваги мовну творчість найвідоміших її представників. У цьому аспекті доречним буде залучення й уснопоетичних зразків (прислів'я, народні пісні, легенди й перекази), й авторських текстів (вірші Адама Міцкевича, жартівливі зразки Юліана Тувіма, Яна Бжехви, вірші сучасних поетів). Усе це – неоціненний скарб в опануванні польської мовної картини світу.

Безперечно, уміле залучення різних текстів які відображають ті чи інші комунікативні акти робить процес навчання польської мови результативним і цікавим, що в результаті формує компетентного філолога-україніста, ґрунтовні знання якого з української мови посилені навичками польської. Варто зауважити, що «сформоване на

основі багатопланових комунікативних завдань різностильове і різножанрове мовне середовище – неодмінна умова розвитку мовної особистості» [4, с. 121].

Таким чином, вивчення польської мови та культури в контексті основної української мови – неодмінна ознака якісної підготовки фахівця-філолога, філологічні компетенції якого не будуть обмежені тільки фаховими знаннями, а збагачені й увиразнені практичними навичками іншої, не близькоспорідненої слов'янської мови – польської. Польська мова в практичному вимірі потрібна для майбутнього фахівця з української філології.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л. Метод опорних умінь у системі компетентнісної освіти / Лариса Варзацька // Дивослово. – 2012. - № 11. – С. 2-4.
2. Голубовська І. Мова і культура в їх взаємодії та взаємовпливі / Ірина Голубовська // Мовні і концептуальні картини світу: Зб.наук.праць: книга 1, вип.ІІ. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2004. – С. 105-110.
3. Данилюк Н. Культурологічна лексика сучасної української народної мови / Ніна Данилюк // Дивослово. – 1999. - № 8. – С. 12-13.
4. Єрмоленко С. Формування української мовної особистості / Світлана Єрмоленко // Українознавство. – 2010. - № 1. – С. 120-123.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : Монографія / В. И. Карасик. – Волгоград: «Перемена», 2002. – 447 с.
6. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Любов Мацько. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
7. Совтис Н. М. Українські лексичні запозичення в польській літературній мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец.10.02.03 «Слов'янські мови» / Н. М. Совтис. – Київ, 2005. – 20 с.
8. Тоцька Н. Засоби милозвучності української мови / Ніна Тоцька // Дивослово. – 2012. – № 12. – С. 38-42.
9. Шляхова В. Українознавчі засади сучасної мовної освіти / Валентина Шляхова // Українознавство. – 2009. - № 4. – С. 216-220.

УДК 371.315.6

*К. О. Морозова,  
м. Кривий Ріг*

#### **ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Передові тенденції суспільного розвитку перед вітчизняною системою освіти ставлять безліч завдань, серед яких – підготовка конкурентоспроможних фахівців на міжнародному ринку праці. Це вимагає від молодих спеціалістів володіння комплексом відповідних компетентностей, зокрема інформаційно-комунікаційних, формування яких стає нагальною проблемою для вищих навчальних закладів, адже немає чіткої системи дидактичних умов формування ІК-компетентностей для студентів у процесі навчання. З метою визначення дидактичних умов формування інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, необхідно спочатку дати чітке визначення такому поняттю як «умова». Проаналізуємо, як витлумачують даний термін у різних царинах науки. З філософської точки зору, умова визначається як певний фактор (латинське factor – чинник), тобто рушійна сила або причина процесу. Як філософська категорія поняття «умова» відображає універсальні взаємини між суб'єктами спілкування. З точки зору психології

умову представляє собою сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного процесу чи явищ [2].

Таким чином, можна сказати, умова – це комплекс обставин та впливів, які роблять можливим існування певного явища.

Тлумачення терміну «дидактичні умови» походить з філософського розуміння умов як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких неможливе його існування.

В. Андреев пропонує таке визначення даного поняття: дидактична умова – це обставина процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для дослідження певних дидактичних цілей [1].

Вважаємо, що якісне формування інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін буде можливим за таких дидактичних умов:

1. Використання інноваційних, особистісно-зорієнтованих технологій навчання. Дана умова має реалізуватись шляхом урізноманітнення можливостей подачі навчального матеріалу та організації навчально-виховного процесу в цілому, зважаючи на особливості кожного зі студентів.

2. Наявність відповідної технологічної та методичної навчальної бази, зокрема авторських методичних рекомендацій щодо застосування ІКТ під час вивчення конкретної дисципліни. Ця умова передбачає створення необхідних та зрозумілих методичних рекомендацій щодо застосування ІКТ-засобів навчання студентам, що не зорієнтовані на інформаційні технології як на фах.

3. Створення відповідно методично організованого електронного ресурсу з дисципліни. Дана дидактична умова є тим чинником, який покращить самостійну навчальну роботу магістрів, сформує у них відповідні навички роботи з електронними ресурсами.

4. Комплексне використання різних форм та методів, поєднаних у певну дидактичну модель. Означена дидактична умова має сприяти подальшому розвитку упровадження ІКТ у процес викладання не лише дисциплін інформатичного профілю, а й психолого-педагогічних, які є невід'ємною частиною навчання у магістратурі, адже розроблена дидактична модель може застосовуватись у якості певного шаблону до усіх дисциплін.

Впровадження означених дидактичних умов має відбуватися з огляду на особливості викладання психолого-педагогічних дисциплін та не перенасичувати навчальний процес технологіями, слід знайти золоту середину між комунікативною складовою дисциплін даного типу та інформаційно-комунікаційною складовою сучасних педагогічних технологій. Варто відзначити, що формування компетентностей обумовлюється реалізацією не лише відповідним оновленням змісту освіти, але й застосуванням адекватних методів та технологій навчання, перелік яких є широким, а можливості – різноплановими.

Використовуючи сучасні технології з метою формування інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, доцільно враховувати те, що інформатика не є профілем для магістрантів і що основним завданням все ж таки залишається вивчення базового навчального матеріалу. Ключем до успіху при впровадженні ІКТ з вищезначеною метою є раціональний вибір методики навчання, а саме форм, методів та засобів. Не можна розглядати навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій як самодостатній процес, адже людина – соціальна істота, яка потребує спілкування, емоційного зв'язку з викладачем на заняттях, чого не може забезпечити жодна машина.



Такий тип навчання варто поступово інтегрувати у звичайний навчально-виховний процес, не зводячи його лише до проходження електронних тестувань та пошуку рефератів у мережі Інтернет. Сучасні технології розкривають широкі обрії для викладачів, аби сформувати необхідні сьогодні кожному інформаційно-комунікаційні компетентності.

Слід залучати різні засоби навчання, пропонуємо такий перелік:

- авторський веб-ресурс (навчальний сайт);
- спеціальне програмне забезпечення для виконання завдань (редактори фото та відео, програвачі тощо);
- засоби для перевірки знань (опитувальники, редактори завдань, програми для тестування тощо);
- відеоматеріали, презентації, авторські відеоролики;
- електронні посібники та методичні вказівки.

Вищезазначені засоби навчання доцільно залучати при різних формах організації навчального процесу.

Для ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання необхідно створити відповідну методичну базу, що надасть можливість студентам вільно оволодіти усіма ІКТ-засобами навчання, варіювати їх та раціонально співвідносити з різними сферами своєї навчальної діяльності, таким чином формуючи відповідний рівень ІК-компетентностей.

Формування у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних компетентностей стає одним із стратегічних із завдань системи освіти. Даний процес має базуватися на основних принципах навчання та враховувати особливості взаємодії студента із навчальним матеріалом у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В.И.Андреев // Изв. РАН. – 2001. – № 1. – С. 37.
2. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб., 2004. – 539 с.

УДК 378. 147:811.1/8

*Г. С. Ненашева,  
м. Луганськ*

### **ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ В СТУДЕНТІВ ВНЗ**

Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів є одним з основних завдань сучасної вищої освіти. Процес навчання говорінню, перш за все, передбачає оволодіння мовним матеріалом студентів, формування умінь та навичок діалогічного та монологічного мовлення.

Сьогодні використання новітніх мультимедійних технологій на заняттях значно полегшують засвоєння іноземної мови студентами завдяки прослуховуванню звукозаписів, перегляду відеоматеріалів, тощо.

Використання відеоматеріалу на заняттях з іноземної мови безумовно підвищує мотивацію, рівень зацікавленості студентів та створює іншомовну лінгвокультурологічну атмосферу для формування навичок говоріння студентів ВНЗ.

Також використання автентичних відеоматеріалів вважається одним з найефективніших та перспективних засобів навчання іноземної мови завдяки значущій

іншомовній інформативності. Одним з навчальних завдань, яке можна вирішувати за допомогою відео, є повторення лексики, розширення словникового запасу, спроба навчити розуміти мову на слух [1, с. 302].

С.В. Чевичалова у своїх роботах відзначає, що застосування відеоматеріалу доцільно у таких випадках, коли необхідно ознайомити студентів з об'єктами, процесами, явищами, які неможливо відтворити в умовах навчальної аудиторії або спостерігати у реальних умовах [3, с. 198].

Як свідчить практика, використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови є більш ефективним ніж прослуховування аудіоматеріалів, це викликано звісно тим, що відео ряд доповнює аудіо ряд невід'ємною невербальною інформацією.

Особисті дослідження підтверджують, що використання відеоматеріалів значною мірою сприяє активізації та індивідуалізації процесу навчання іноземної мови, а також стає одним з головних чинників формування навичок говоріння у студентів ВНЗ.

На занятті студентам першого курсу спеціальності «Музичне мистецтво» було запропоновано переглянути одну з серій гумористичного британського серіалу Extra English "A star is born" (час перегляду – 24 хвилини), після перегляду студентам були надані завдання на розвиток навичок говоріння, а саме: обговорення сюжету серіалу та аналіз головних героїв. У процесі роботи зі студентами було з'ясовано, що рівень сприйняття відеоматеріалу студентами немовних спеціальностей приблизно вдвічі перевищує рівень сприйняття іноземної мови звичайного аудіоматеріалу.

Доцільно використовувати кінофрагменти замість повнометражних автентичних фільмів або фільмів, тривалість яких перевищують одну годину, та обов'язково враховувати рівень володіння іноземною мовою студентів.

Оскільки рівень володіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей зазвичай не є достатнім для перегляду автентичних фільмів, рекомендується перегляд відеоматеріалу з субтитрами та супровідними коментарями викладача.

Взагалі існує багато вправ для студентів на розвиток навичок говоріння після та у процесі перегляду відеоматеріалу: висловлювання власних думок, складання діалогів, презентація ситуації від особи героя, інсценування, тощо. Іноді необхідним також є надання роздаткового матеріалу студентам у процесі роботи з відеоматеріалом (наприклад, лексичного мінімуму або перекладу складних для сприйняття фраз).

Отже, через використання автентичних відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови розкриваються широкі можливості для активної роботи зі студентами у процесі формування навичок говоріння. Саме завдяки роботі з відеоматеріалом навчальний процес стає ефективним та, головним чином, сприяє розвитку комунікативної компетенції студентів ВНЗ.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогика : учебник для студентов пед. учеб. заведений / под. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – С. 608.
2. Эффективные приемы обучения английскому языку: Пособие для учителя / О.И. Барменкова. – Пенза, 1997. – С. 192.
3. Чевичалова С. В. Особенности применения видеотехнологии как одной из практико-ориентированных технологий в процессе формирования коммуникативных умений учащихся / С. В. Чевичалова // Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (17 – 18 берез. 2011, Луганськ). – Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2011. – С. 196 – 199.

**ТЕХНОЛОГІЯ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ  
ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ  
СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ВНЗ**

Соціально-економічні перетворення, інтеграція та інформатизація усіх сфер життя сучасного суспільства висувають нові вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливого значення набуває спрямованість на постійне особистісне і професійне самовдосконалення, а також здатність до міжкультурної комунікації та фахової взаємодії в умовах відкритого ринку праці. Звідси випливає необхідність пошуку шляхів оптимізації іншомовної підготовки студентів нефілологічних ВНЗ.

Іншомовна підготовка спрямована на формування іншомовної комунікативної компетентності, яка є обов'язковим складником професійної компетентності фахівця будь-якого профілю і визначає його здатність використовувати іноземну мову як засіб спілкування в академічному та професійному середовищі.

Іншомовна підготовка студентів нефілологічних ВНЗ здійснюється у процесі вивчення іноземної мови професійного спілкування, що відбувається, як правило, протягом першого-другого курсів. Проте потреба у фаховому іншомовному спілкуванні розвивається у студентів пізніше, починаючи з третього курсу, коли вони мають можливість пройти практику закордоном, коли їм необхідно використовувати іншомовні джерела для написання наукових робіт тощо. Отже, перед викладачами постає завдання заохочення студентів продовжувати розвивати власну іншомовну комунікативну компетентність як протягом усього періоду навчання, так і після отримання диплому. Для цього необхідно формувати уміння і навички самостійної роботи та здатність до самооцінювання. Крім того, як зазначається у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, "визнавши, що вивчення мови – це завдання упродовж усього життя, центрального значення набуває розвиток мотивації, умінь та впевненості молодих людей при контакті з новим мовним досвідом" [3, с. 5].

На нашу думку, ефективним засобом розвитку умінь самоосвіти є технологія адаптивного навчання. Сутність адаптивного навчання полягає в інтенсифікації навчального процесу, що відбувається завдяки максимальній активності викладача і кожного студента, переносу акценту з фронтальної роботи на самостійну та забезпечення постійного зворотного зв'язку [1].

Серед особливостей адаптивного навчання виділяють: 1) наявність мети навчальної роботи і алгоритму досягнення цієї мети; 2) поетапність навчальної роботи; 3) завершеність кожного етапу перевіркою результату, що дає змогу оцінити успішність виконаної роботи; 4) використання технічних засобів навчання; 5) індивідуальний підхід до студентів, що дозволяє враховувати їхні індивідуальні стилі навчальної діяльності [1].

Перевагами технології адаптивного навчання у процесі іншомовної підготовки є: 1) максимальне залучення усіх студентів в аудиторії до іншомовного спілкування; 2) створення активного навчального середовища; 3) можливість підібрати навчальні завдання та організувати роботу на занятті з урахуванням потреб, здібностей і рівня володіння іноземною мовою кожного студента; 4) розвиток не тільки мовленнєвих, але й інших компетенцій (уміння вчитися, евристичні уміння, мовна і комунікативна свідомість тощо).

Основною проблемою є те, що студенти, особливо молодших курсів, не мають

навичок самостійної роботи, не знають, як правильно організувати процес самонавчання та як оцінити свої досягнення. З огляду на це впровадження технології адаптивного навчання має бути поетапним. Пропонуємо скористатися схемою О.Б. Тарнопольського, який виділяє три рівні автономії студентів у процесі вивчення іноземної мови: нульова автономія, групова автономія, індивідуальна або групова автономія. [2, с. 95]. При цьому наголошується, що мова йде лише про автономію творчої навчальної діяльності студентів, тобто це автономія у вирішенні проблемних завдань та прийнятті самостійних рішень щодо цих завдань: що і як потрібно робити, які мовні засоби використовувати, в яких джерелах здійснювати пошук інформації.

Отже, на рівні нульової автономії керівництво навчальною діяльністю студентів здійснюється викладачем, який підбирає відповідні матеріали, розробляє завдання та контролює процес їх виконання. Ефективним є застосування цього рівня на початку вивчення нової теми. Основним видом аудиторної роботи є різноманітні вправи, спрямовані на засвоєння нової лексики, а також робота з текстами. На цьому рівні доцільно розпочинати формування умінь самостійної роботи, пропонуючи студентам виконувати завдання в парах, коли кожен студент одночасно навчається і навчає. Таким чином розвивається почуття відповідальності за результати своєї роботи, здатність до оцінювання та самооцінювання.

Робота в парах і групах продовжується і на рівні групової автономії, коли студенти розвивають комунікативні мовленнєві компетенції у процесі моделювання ситуацій іншомовного професійного спілкування. На цьому викладач повідомляє мету і загальний опис комунікативної ситуації, а студенти самостійно розподіляють ролі, визначають, які стратегії і засоби використовувати для досягнення результату. Важливим є не тільки презентація ситуації, але й обговорення досягнутих результатів, аналіз помилок та визначення досягнень кожного учасника.

На третьому рівні найбільш доцільним видом роботи є виконання різноманітних проектів. Тут студенти отримують повну автономію щодо вибору теми, джерел інформації, розподілу завдань на кожному етапі, оформлення презентації тощо. Роль викладача полягає у здійсненні зворотного зв'язку та консультуванні за необхідності. Особливу увагу слід звернути на розробку відповідної системи оцінювання та самооцінювання результатів проектної роботи.

Таким чином, поступове і поетапне впровадження технології адаптивного навчання у процес іншомовної підготовки студентів нефілологічних ВНЗ дозволяє формувати уміння і навички самостійної роботи, необхідні для подальшого удосконалення професійної іншомовної комунікативної компетенції упродовж усього життя.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Митяева А.М. Адаптивное обучение как условие реализации индивидуальных стилей учебной деятельности студентов при многоуровневой системе подготовки в вузе [Электронный ресурс] / А.М. Митяева // Образование и общество. – 2005. – № 2. – Режим доступа к журн.: [www.jeducation.ru/2\\_2005/19.html](http://www.jeducation.ru/2_2005/19.html)
2. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку делового общения: учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвита, 2004. – 191 с.
3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

**ЦІЛІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ II – III РОКІВ НАВЧАННЯ  
АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ  
НА МАТЕРІАЛІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ**

Слідом за Н. Д. Гальською та А. М. Щукіним ми розрізняємо стратегічну мету і конкретні цілі навчання іноземної мови (ІМ) [1; 6, с. 107]. Під стратегічною метою розуміємо формування у студентів рис вторинної мовної особистості, яка здатна і бажає брати участь у спілкуванні на міжкультурному рівні [1, с. 97]. Стратегічною метою навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням фразеологічних одиниць (ФО) вважаємо запланований наперед результат навчальної діяльності викладача і навчальної діяльності студентів.

Виділяють п'ять основних цілей навчання ІМ: практичну, виховну, освітню, розвивальну і професійно орієнтовану [3, с. 12]. **Практична** мета навчання англomовному говорінню з використанням ФО спрямована на вирішення завдань пов'язаних з формуванням мовленнєвих, лінгвосоціокультурної, мовних та навчально-стратегічної компетентностей.

У нашому дослідженні формування мовленнєвої компетентності пов'язане з формуванням компетентності в говорінні на рівні передбаченому Програмою і Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄР). Відповідно, студенти II року навчання мовних спеціальностей вищих навчальних закладів (ВНЗ) мають досягнути рівня не нижче, ніж B2 підпункт B2.1 для діалогічного мовлення (ДМ) та не нижче, ніж підрівень B2 для монологічного мовлення (ММ) і стати незалежними користувачами в плані говоріння мовою, що вивчається [2; 5]. Студенти III року навчання досягають рівня не нижче, ніж підрівень C1, підпункт C1.2 для ДМ та не нижче, ніж підпункт C2.1 для ММ. По закінченні III року навчання студенти мають вийти на рівень досвідченого користувача в плані говоріння мовою, що вивчається [Там само].

Беручи до уваги дослідження А. М. Щукіна [7, с. 210], вважаємо, що досягнення студентами II-III років навчання відповідних рівнів у ДМ і ММ передбачає виявлення студентами здатності швидко і правильно орієнтуватись в умовах спілкування, тобто розуміти співрозмовника та тему розмови, адекватно реагувати на висловлення співрозмовника; послідовно і логічно будувати висловлювання у відповідності до замислу, не відчувати браку у мовно-мовленнєвих засобах вираження, впевнено користуватись сталими виразами, прислів'ями та іншими типами ФО для підкріплення власних поглядів з приводу певної проблеми; знаходити адекватні мовні засоби для висловлювання, знати відібрані за тематикою ФО та їх значення, усвідомлювати переважно метафоричну природу ФО, часту відсутність еквівалентів англійських ФО в українській мові; використовувати у висловлюваннях аргументи, які відповідають комунікативному наміру мовця, вміти за допомогою мовних, мовленнєвих і невербальних засобів висловлювати свої думки у зрозумілій для співрозмовника/слухача формі; викладати свої думки з достатньою повнотою; висловлювати своє відношення до предмета мовлення.

Наступним етапом досягнення практичної мети навчання є формування у студентів лінгвосоціокультурної компетентності відповідно до зазначеного у ЗЄР рівня згідно якого, студенти II року навчання, які досягли рівня B2 (підрівень B2.1) можуть з певним зусиллям розуміти і брати участь в групових дискусіях/бесідах, навіть коли мова швидка й розмовна. Досягнувши рівня B2 майбутні філологи можуть висловлюватись упевнено, чітко і ввічливо у формальному та неформальному реєстрах,

адекватно ситуації та особистості співрозмовника [2, с. 121].

По досягненні рівня С1 студенти III року навчання можуть впізнавати широкий спектр ідіоматичних виразів та колоквиалізмів, усвідомлюючи реєстрові відмінності; проте можуть відчувати потребу в уточненні окремих деталей, особливо коли мовлення ведеться на незнайомому акценті (вимові). Вони можуть розуміти фільми, в яких вживається значна кількість сленгового словника та ідіоматичних виразів і зворотів. А також студенти можуть гнучко і ефективно користуватись мовленням з соціальними цілями, у тому числі в емоційному, алюзивному та жартівливому аспектах [Там само].

В своєму мовленні студенти здатні демонструвати обізнаність у культурних, національних звичаях та традиціях народів носіїв англійської мови (АМ), помічають відображення національної специфіки в ФО англійської та української мов ("be tied to sb's apron strings" – триматися за материну спідницю, а "knight in the shining armour" – принц на білому коні); можуть підтримувати розмову на загальнокультурні та соціальні теми, такі як медичне обслуговування в англомовних країнах і Україні, освіта, спорт, традиційні святкування тощо.

Наступним етапом досягнення практичної мети навчання є формування у майбутніх філологів мовної компетентності, що безпосередньо пов'язана з формуванням лексичної компетентності та вивченням фразеологічного матеріалу наявного у відібраних автентичних художніх фільмах (АХФ).

У ЗЄР лексична компетентність визначається як знання лексичних одиниць і здатність використовувати мовний словниковий запас, який складається з лексичних та граматичних елементів. Лексичні елементи включають стійкі вирази (розмовні формули, ФО, застигли стійкі вирази, дієслівні вирази, стійкі розмовні вирази) та однослівні форми. Граматичні елементи належать до закритих класів слів (артиклі, займенники, прийменники, допоміжні слова, сполучники, частки) [Там само, с. 110 – 111].

Формування мовної компетентності у майбутніх передбачає виконання студентами вправ на опрацювання та засвоєння ФО відповідно до теми заняття, здатність студентів розуміти значення та контекст вживання англомовних ФО, а також використовувати англомовні ФО у власному мовленні.

Останнім етапом досягнення практичної мети навчання є формування у студентів навчально-стратегічної компетентності. У процесі формування навчально-стратегічної компетентності студенти мають демонструвати готовність самостійно удосконалювати свої знання та навички міжкультурного спілкування, дізнаватися більше про мовні та культурні звичаї народу, мова якого вивчається, самостійно переглядати АХФ та вивчати ФО наявні у фільмах; набути стратегії оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетентностями. З іншого боку, студенти мають бути здатними компенсувати у процесі спілкування прогалини у знаннях мови, культури, соціального досвіду спілкування АМ замінюючи невідомі ФО вже засвоєними, або розуміючи їх з контексту. Проявляти вміння індивідуально добирати найефективніші способи вивчення англомовних ФО, здатність використовувати ФО у всіх видах мовленнєвої діяльності, зокрема в говорінні, демонструвати вміння співпрацювати з іншими людьми, вести діалог чи дискусію підкріплюючи свої роздуми реченнями з ФО.

**Виховна** мета має реалізуватися через систему особистого ставлення студента до АМ і культури у процесі оволодіння ними. Згідно цієї мети необхідно передбачити виховання у студентів: культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі; ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій; позитивного ставлення до народу, який розмовляє АМ; розуміння важливості оволодіння АМ і потреби користуватися нею як засобом спілкування; таких рис характеру як доброзичливість, толерантність,

колективізм, активність, працьовитість тощо [3, с. 16].

Вибраний нами засіб навчання (АХФ) якнайкраще підходить для досягнення саме виховної мети навчання. Це підкріплюється тим фактом, що АХФ демонструють соціокультурні особливості життя народу, мова якого вивчається. Крім того, АХФ демонструють різні вчинки та дії людей, що дасть змогу студентам розмірковувати над моральними та етичними цінностями. Краще розуміння традицій та звичаїв країни, мова якої вивчається допоможе формувати позитивне та толерантне ставлення до її представників. Виокремлення та вивчення ФО, виучуваної мови, надасть змогу зрозуміти менталітет і світосприйняття народу, мова якого вивчається.

**Освітня** мета досягається шляхом освіти студентів засобами ІМ, що, у свою чергу, передбачає: використання мови, що вивчається, для підвищення загальної культури студентів; розширення їхнього кругозору, знань про країну, мова якої вивчається; і за допомогою мови про навколишній світ у цілому. Оскільки, досягнення освітньої мети повинно також передбачати набуття студентами країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань, освітня мета навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО, досягається у процесі аналізу АХФ, які використовуються на заняттях, бесід зі студентами, обговорення актуальних проблем, під час перегляду АХФ тощо. За умов реалізації цієї мети поліпшується практичне оволодіння не лише ІМ, але й рідною мовою в результаті зіставлення систем двох мов та існуючих у них засобів вираження думок [Там само]. Залучення студентів до іншомовної культури, і разом з тим, набуття ними знань про історію, реалії і традиції народу, виучуваної мови, відбувається через краще знайомство з національним устроєм життя, що демонструється в сюжетах АХФ.

**Розвивальна** мета навчання передбачає розвиток у студентів мотивації до подальшого оволодіння АМ і англomовною культурою як частиною світової культури; розвиток англomовного говоріння з використанням ФО; розвиток логічного мислення і мовної здогадки, пам'яті і уваги; розвиток бажання самостійного вивчення англomовних ФО, подальшої обізнаності у звичаях і традиціях заведених у англomовній культурі.

**Професійно орієнтована** мета навчання майбутніх філологів англomовного говоріння

втілюється у формуванні ґрунтовних знань з лексики та говоріння АМ, які студенти зможуть використати у своїй подальшій професійній діяльності. Важливість вивчення ФО майбутніми філологами полягає у розумінні студентами самобутнього характеру АМ і культури її носіїв. Щоб стати успішними у своїй подальшій роботі майбутні філологи мають добре володіти усіма аспектами АМ, зокрема і ФО, оскільки в мовленні носіїв АМ часто зустрічаються ФО, що представлені, здебільшого, у вигляді фразових дієслів ((to) run into sb/smth, (to) call on/at), ідіом ((to) kick the bucket, (to) crack the whip), прислів'їв та приказок (let the cat out of the bag, a stitch in time saves nine). Не можна по-справжньому зрозуміти мову не розуміючи її ФО, що втілюють знання і мудрість кожного окремо взятого народу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальськова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов / Н. Д. Гальськова, Н. И. Гез. – М. : Изд. центр “Академия”, 2008. – 336 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. редактор укр. видання С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання ін. мов в аспекті компетентнісного підходу. / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. К. : 2010. – №2. – С. 11-17.
4. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач

та ін. – Київ. держ. лінгв. ун-т. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 245 с.

5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посібник] / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма ІНКОС, 2006. – 248 с.

6. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Шукин. — М. : Филоматис, 2004. — 416 с.

7. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А. Н. Шукин [учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов]. – М. : Икар, 2011. – 449 с.

УДК 378.147:811.161.2

*М. П. Оліяр,  
м. Івано-Франківськ*

### **ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Нові тенденції розвитку вищої освіти в Україні, у тому числі й педагогічної, зумовлені інтеграцією нашої держави в європейський та світовий освітній простір, переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства, утвердженням загальнолюдських демократичних цінностей. У зв'язку з цим проблема формування високоосвіченого спеціаліста та забезпечення його функціональності в змінюваних умовах професійної діяльності є провідною. Вищі заклади педагогічної освіти повинні здійснити перехід від кваліфікації до компетентності майбутніх учителів, сформувати в них уміння самостійно приймати рішення в будь-яких життєвих чи професійних ситуаціях, а отже, забезпечити випускникам свободу вибору та конкурентоздатність на ринку праці.

Однією з ключових є комунікативна компетентність майбутнього педагога, адже вся педагогічна діяльність за своєю суттю є комунікативною. Першим вжив поняття «комунікативна компетенція» Д. Хаймс, охарактеризувавши її як «притаманні людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування» [4, с. 5].

Питанням формування педагогічного мовлення присвячували свої праці як учені-класики (Г. Ващенко, В. фон Гумбольдт, О. Духнович, О. Потебня, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), так і сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці (Н. Бабиш, А. Богуш, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Грипас, І. Гудзик, І. Зязюн, А. Капська, Г. Козачук, К. Климова, О. Кротова, Н. Лесняк, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, М. Плющ, Л. Савенкова, Г. Сагач, Т. Симоненко, І. Синиця, Н. Скрипченко, М. Стельмахович, О. Хорошковська та ін.). У низці наукових праць висвітлено проблеми комунікативного навчання, розкрито шляхи формування комунікативних якостей майбутніх учителів (Д. Балдинюк, Л. Гапоненко, Л. Головата, Л. Долинська, А. Капська, Л. Лучкіна, Т. Рукас, І. Яценко та ін.).

Високий рівень комунікативної компетентності вчителя, на думку Л. Мамчур, включає «орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка базується на знаннях про навколишній світ і життєвому досвіді індивіда; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища; уміння будувати висловлювання в різних стилях, типах і жанрах мовлення; володіння на високому рівні мовною та предметною компетенцією; знання дидактичної та лінгвістичної, комунікативної термінології; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій на виявлення і виправлення помилок різних типів у чужому мовленні; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективною комунікативної дії у визначеному колі



ситуацій міжособистісної взаємодії; здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови: презентують красу та багатство мови, її виразність, точність, логічність, доречність, акцентність; уміння здійснювати різні види аналізу текстів усіх стилів, продукувати навчальний і власний текст» [3, с. 99 – 100]. Науковець вважає, що формування комунікативної компетентності майбутніх учителів є основною метою їх лінгвістичної підготовки [Там само, с. 105].

Учені розглядають комунікативну компетентність людини як ієрархічну систему, що включає низку компетенцій: мовну, дискурсивну, іллокутивну, соціолінгвістичну, соціокультурну, стратегічну. Сутність комунікативно-стратегічної компетентності в найбільш загальному вигляді полягає в досконалому володінні стратегіями й тактиками комунікативної діяльності. Рівень оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю виявляється в конкретних комунікативних ситуаціях як здатність педагога ефективно будувати комунікацію в різних соціальних та етнічних умовах, бути сензитивним до будь-яких змін у поведінці співрозмовника та комунікативній ситуації, погоджувати власні інтереси з інтересами партнера, здійснювати вибір необхідних комунікативних стратегій і тактик, моделювати варіанти комунікативних дій, бути відповідальним за свою поведінку.

Сучасний учитель початкової школи повинен бути високоосвіченою компетентною особистістю, яка закладає підвалини духовної культури дитини, її подальшого успішного навчання, майбутнього професійного становлення. У зв'язку з цим формування індивідуального комунікативного стилю майбутніх педагогів – одне з найважливіших завдань їх професійної підготовки.

Методологічною основою формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів є системно-синергетичний, особистісно-прагматичний, культурологічний, функційно-стилістичний та інші підходи, але насамперед процес навчання

необхідно будувати на комунікативно-діяльнісній основі, враховуючи встановлені О.О.Леонтьєвим основні етапи мовленнєвої діяльності [2, с. 44], а також найважливіші аспекти, які традиційно виділяються в структурі педагогічного спілкування: комунікація (передача інформації), інтеракція (взаємодія), перцепція (взаємосприйняття).

Комунікативна стратегія як певна програма дій, «вибір способів досягнення мети» [1, с. 59] охоплює усі названі аспекти. Вона передбачає не тільки обмін інформацією між педагогом і дітьми, але й обмін діями та вчинками, взаємне сприйняття співрозмовниками один одного. Отже, в результаті професійної підготовки студенти повинні знати теоретичні основи педагогічної комунікації, визначати умови, мету, ситуацію спілкування, вибирати стиль і жанр мовлення, використовувати одержані знання та вміння з метою організації ефективної комунікативної взаємодії.

З цією метою на лекційних, практичних, семінарських заняттях ми кардинально змінюємо стосунки на рівні «викладач – студент», активно використовуємо діалогову технологію спілкування з майбутніми вчителями. У процесі діалогічної взаємодії навчаємо студентів змінювати зміст, характер і засоби впливу на співрозмовника. Часто використовуємо також інтерактивні технології навчання з метою формування у майбутніх учителів навичок впливу на партнерів, вміння організовувати взаємодію, встановлювати та підтримувати контакти.

Одним з важливих аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів вважаємо вивчення їх індивідуальних особливостей та врахування у навчальному процесі. Найбільші можливості для цього, на наше переконання, дають групові технології навчальної роботи.

З метою оптимізації процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів використовуємо нетрадиційні методи і форми навчання, спеціально створені педагогічні ситуації, нестандартні завдання, ділові ігри та ін.

Таким чином, сучасні трансформаційні процеси у вищій педагогічній освіті вимагають переходу професійної освіти на компетентнісну основу. Ефективність формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів залежить від впровадження педагогічних технологій, які ґрунтуються на комунікативно-діяльнісному підході й забезпечують розвиток у студентів позитивної мотивації навчальної діяльності, творчих здібностей, прагнення до активного самопізнання і самовдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дейк Т.А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация / Ван Дейк Т.А. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Леонтьев А.А. Фазовая структура речевого акта и природа планов / А.А.Леонтьев, Т.В. Рябова // Планы и модели будущего в речи (Материалы к обсуждению). – Тбилиси, 1970. – С. 27 – 52.
3. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ / Л. Мамчур // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 99 – 105.
4. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // C.J. Brumfit and K. Johnson(Eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1979. – P. 5 – 27.

УДК 371.1

*М. М. Прокопчук,  
м. Київ*

### **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (АНГЛІЙСЬКА МОВА ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ)**

Психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу, лінгвістичні передумови формування мовних компетенцій (МК) в другій іноземній мові (ІМ2) слугують основою для створення моделі формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ).

Слідом за Е.Г. Азімовим та А.М. Щукіним під моделлю організації навчального процесу ми розуміємо опосередковану ланку для передачі нашого уявлення про навчальну діяльність на науково-емпіричному рівні [1, с. 159].

Таким чином, модель, запропонована нами, має відображувати особливості опанування англійської мови після німецької:

- лінгвістичний і психологічний досвід учнів, які вивчають англійську мову після німецької;
- більш високий мисленнєвий і мовленнєвий рівень учнів молодшого підліткового віку;
- більш швидкий запуск мовленнєвого механізму ІМ2 порівняно з першою іноземною мовою (ІМ1) за рахунок наявного навчального досвіду вивчення рідної мови (РМ) та ІМ1;
- комплексне формування всіх цільових компетенцій.

Процес моделювання передбачає відбір певних складників навчального процесу за кількісними та якісними параметрами, які характеризують мету навчання, суб'єктів навчання, ступінь навчання та навчальну дисципліну, у межах якої побудована модель, засоби навчання, контроль результатів навчання та реалізацію розробленої моделі в

умовах поурочної системи в ЗНЗ України.

*Метою* навчання є формування в учнів молодшого підліткового віку мовних і мовленнєвих навичок та оволодіння певною сумою відповідних мовних знань, пов'язаних з різними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматику, а також з навчанням техніки читання і письма в ІМ2 на основі набутих раніше знань про РМ та ІМ1, відповідних навичок та мовної усвідомленості.

*Суб'єктом* навчання є учні ЗНЗ молодшого підліткового віку, які розглядаються нами в якості «ініціатора моделювання і/або користувача його результатів», які вивчають англійську мову після німецької та є носіями штучної субординативної багатомовності [2, с. 271].

Навчання здійснюється на *початковому ступені навчання*, який, враховуючи вікові особливості учнів 5-го класу, має на меті запуск мовленнєвого механізму ІМ2 та створення позитивного ставлення учнів до нового предмету.

Цьому сприяють такі психологічні фактори:

- новизна, бажання опанувати англійську мову як засіб спілкування із своїми однолітками за кордоном, доступ до всесвітньої інформаційної мережі тощо;
- використання попереднього лінгвістичного та навчального досвіду учнів засобом спеціально організованих вправ і завдань під керівництвом вчителя;
- розвиток рефлексії власних стратегій опанування новою мовою.

*До засобів навчання* відносяться фонетичний, лексичний і граматичний програмний матеріал; відповідні тексти, для основі яких формуються цільові компетенції; вправи, які, в свою чергу, повинні:

- відповідати сучасним вимогам [3];
- забезпечувати комплексне формування МК в ІМ2;
- спонукати учнів до використання засобів переносу (правил-інструкцій) та нейтралізації інтерференції (правил-попереджень) у процесі формування МК в ІМ2;
- містити елемент для рефлексії власних навчальних дій оперування мовним і мовленнєвим матеріалом.

*Контроль результатів навчання* складається з поточного і рубіжного контролю. Поточний контроль здійснюється у ході чи після виконання кожної вправи і передбачає контроль з боку вчителя, взаємоконтроль і самоконтроль. Поточний контроль може бути усним чи письмовим. Рубіжний контроль здійснюється у процесі виконання тестових завдань вкінці кожного змістового модуля, мета яких полягає у перевірці рівня сформованості фонетичних, лексичних граматичних компетенцій та компетенцій техніки читання і письма в ІМ2.

*Очікуваним результатом навчання* за запропонованою моделлю є володіння учнями стійкими до дії інтерференції МК в ІМ2, які є базою для подальшого формування мовленнєвих умінь в ІМ2.

*До засобів навчання* можемо віднести відібраний нами лексичний і визначений програмою фонетичний і граматичний матеріал, навчальні тексти, побудовані на сюжетній основі усного і писемного мовлення однолітків учнів, які вивчають ІМ2 в 5-му класі ЗНЗ України, та відповідні вправи. Кожна вправа, в свою чергу, містить завдання, які мають на меті організацію переносу раніше набутих навчальних стратегій із досвіду ІМ1 і рефлексії власних навчальних дій учнів.

Запропонована нами модель базується на циклічно-тематичному принципі і передбачає 5 циклів (підтем) в межах одного модуля відповідно до логіки побудови підручника. Кожен цикл, в свою чергу, має три підцикли згідно з етапами формування МК в ІМ2.

Під методичним циклом ми розуміємо періодично і систематично повторювальні операції, що виконуються в певній послідовності та заздалегідь встановлений відрізок

часу для досягнення конкретної навчальної мети [1, с. 141].

Кожен модуль реалізується протягом 12 години (10 годин – практичні заняття, 2 години – тест для самоперевірки та робота над помилками). З огляду на те, що на формування МК в ІМ2 відводиться приблизно 64% навчального часу, у межах одного модуля цей процес буде займати 7 – 8 навчальних годин.

Відповідно до етапів формування МК в ІМ2 всередині одного модуля виокремлюються три підцикли.

Зміст *першого підциклу* реалізується на першому уроці, де відбувається ознайомлення учнів з новим мовним і мовленнєвим матеріалом. У межах цього етапу відбувається презентація нових лексичних одиниць, граматичних структур, фонем, інтоном. Учні виконують вправи на зіставлення, протиставлення, формулюють під керівництвом вчителя правила-інструкції та правила- попередження.

З метою підвищення мотивації до вивчення ІМ2 мовний і мовленнєвий матеріал пред'являється у формі діалогу головних героїв (у зв'язному ситуативному контексті) для того, щоб учні могли бачити, яку форму, значення та функцію мають нові мовні явища в мовленні. Учні пропонується спочатку послухати та виконати комунікативну дію, виконання якої можна здійснити з опорою на НМ як ІМ1.

Зміст *другого підциклу* також реалізується на першому уроці, коли в процесі подальшої роботи із цим текстовим матеріалом відбувається автоматизації дій учнів з новим мовним матеріалом – граматичним, лексичним, фонетичним і виконуються окремі мовленнєві (мовні) дії за зразком або правилом-інструкцією або правилом- попередженням. Відповідно мають місце такі види роботи як зачування, повторення, підстановка, заміна/вставка лексичних одиниць, звуження-розширення, складання речень, відповіді на запитання, розширення-завершення, доповнення, трансформація зразків мовлення, підстановка у зразках мовлення, імітація, впізнання, диференціація та ідентифікація, (ре)продукцію інтонаційних моделей, самостійне вживання інтоном, списування (виписування) і дописування, диктанти різних видів.

Причому, оскільки МК формуються комплексно, робота над фонетичною, лексичною і граматичною компетенціями відбувається на одному текстовому матеріалі, в результаті чого учні багаторазово використовують його: текстовий матеріал читається, прослуховується, прописується.

На *останньому циклі*, який реалізується протягом другого уроку, здійснюється автоматизація мовленнєвих дій з фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом шляхом виконання відповідних вправ, які спонукають учнів виконувати мовленнєві дії шляхом їх переносу в різні ситуації спілкування.

У ході кожного уроку здійснюється не тільки формування МК в ІМ2, але й інтегроване формування навчально-стратегічної компетенції, оскільки вкінці або на початку у мовну/мовленнєву вправу інтегрується завдання для рефлексії власних навчальних дій оперування мовним і мовленнєвим матеріалом.

Цикл завершується виконанням тестового завдання для перевірки рівня сформованості фонетичних, лексичних, граматичних навичок та техніки читання і письма.

Представлена модель формування МК в ІМ2 вимагає експериментальної перевірки в умовах штучної шкільної субординативної багатомовності ЗНЗ України.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 449 с.
2. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Синтез, 2007. – 668 с.
3. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних

УДК 378.016:811.111

*В. Ю. Стрельцова,  
г. Луганск*

### **РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Продуктивный подход в изучении иностранного языка должен основываться на учебной компетенции в области иностранного языка и культуры, направленной на удовлетворение потребности личности в многогранном общении и самореализации в поликультурном обществе. Еще в начале 90-х годов XX века одной из приоритетных задач обучения иностранному языку стало формирование социокультурной компетенции. За это время поведен ряд научных исследований, направленных на решение данной проблемы. Нашли освещение многие вопросы по данной теме, в частности, посвященные структуре социокультурной компетенции (И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Л.Д. Литвинова и др.), принципами ее формирования (Г.В. Елизарова, И.Я. Лупаг, В.В. Сафонова и др.), содержанию обучения в социокультурном аспекте (А.В. Гусева, А.В. Хрипко и др.), методам и приемам обучения в социокультурном контексте (О.А. Бондаренко, Г.А. Воробьев, М.Г. Корочкина и др.). Вместе с тем слабо изученными на сегодня остаются вопросы, связанные с включением в процесс формирования социокультурной компетенции современных информационных ресурсов, особенно посредством организации самостоятельной работы студентов в сети Интернет. Анализ данной проблемы и является целью статьи.

Сформированность социокультурной компетенции следует рассматривать как одну из ступенек на пути формирования поликультурной компетенции, что и есть целью изучения языка и культуры в современных условиях. Исследователи правомерно считают, что несформированность социокультурной компетенции негативно влияет на процесс коммуникации, следствием чего являются ошибки в передаче и приёме информации, а иногда и нарушение процесса общения в целом [1].

По мнению И. Л. Бим, в структуру социокультурной компетенции входят следующие компетенции

- социолингвистическая (языковые единицы, передающие реалии иноязычной культуры);
- предметно-тематическая (владение сведениями о той или ином предмете);
- общекультурная (факты мировой истории);
- страноведческая (история, география страны, изучаемого языка) [2].

В данной схеме можно также выделить и информационно-технологическую компетенцию, с определенным набором знаний, необходимым для работы в телекоммуникационных условиях.

Изучение возможностей коммуникативных ресурсов Интернет позволяет говорить о том, что потенциал этих ресурсов для решения задач поликультурного образования превосходит все другие. Для формирования социокультурной компетенции наиболее важным достоинством Интернет является понимание и использование его, прежде всего как интерактивной среды с огромными коммуникативными возможностями, дающей полную свободу общения с реальными носителями языка, что позволяет вывести лингвистическую и социокультурную подготовку студентов на уровень активного, познавательного творчества.

Студенты, изучающие иностранный язык на основе Интернет-коммуникаций, могут поддерживать и улучшать свои языковые компетенции, углублять знания, как в

языке, так и в культуре посредством работы с аутентичными ресурсами на изучаемом языке.

Также важной особенностью Интернет-среды является то, что это среда, требующая сотворчества, которая приглашает студентов обучаться, учитывая их интересы, и активно обеспечивает коммуникативную деятельность на изучаемом языке. Кроме того, Интернет предлагает контекст, основанный на реальной действительности, в которой могут студенты овладеть иностранным языком, благодаря чему исчезает необходимость в моделировании подлинного языка.

Анализ методической литературы показывает, что уже существуют определенные системы упражнений, комплексы заданий, направленные на совершенствование лингвистической и социокультурной подготовки студентов.

Так, в работах А.В. Гусевой, С.А. Могилевцева, С.Г. Грачевой присутствует следующая система заданий

- рецептивные задания, нацеленные на извлечения культурно-значимой информации;

- репродуктивные задания, предполагающие усвоение информации на основе ее комментирования и включения в речевую практику;

- компаративные задания, направленные на сравнение культурных фактов иноязычной и родной культуры;

- креативные задания, предусматривающие использование полученных знаний в проблемных ситуациях общения. Кроме того, в качестве дидактических возможностей сети Интернет для решения задачи формирования социокультурной компетенции можно выделить следующие способы использования сети:

- использования аутентичных материалов для чтения по изучаемой теме; запись и прослушивание необходимой звуковой информации (интересные выступления носителей языка по самым различным вопросам);

- проведение устного обсуждения полученных по электронной почте писем партнеров по проекту;

- проведение в группах обсуждения, дискуссии по той или иной проблемной информации, полученной из ресурсов Интернет, с последующей общей дискуссией;

- осуществления лингвистического анализа определенных сообщений, устных или письменных высказываний носителей языка, содержащих фразеологизмы, идиомы, пословицы, поговорки, неологизмы, отражающие специфику функционирования изучаемого языка в культуре народа;

- использование художественных произведений, авторы которых являются носителями языка, полученных в виртуальных библиотеках.

Реализация данных возможностей в процессе обучения иностранному языку способствует решению целого ряда задач:

- формированию навыков и умений чтения при непосредственном использовании аутентичных текстов разной степени сложности;

- совершенствованию умения аудирования, умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения сети;

- совершенствованию умения письменной речи при индивидуальном составлении ответов партнерам, участия в подготовке рефератов, сочинений и др.;

- пополнение словарного запаса как активной, так и пассивной лексикой современного иностранного языка, отражающей определенный этап развития культуры народа.

На основе использования Интернет-среды студенты могут поддерживать и улучшать общекультурную, лингвокультурную, социологическую, страноведческую, языковую компетенции посредством работы с «живыми» материалами, обсуждая не

только вопросы к текстам учебника, а горячие проблемы, интересующие всех и каждого.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- современное обучение иностранному языку невозможно без обучения системе ценностей культуры изучаемого языка, форм и способов ее воплощения в государственном устройстве, моделях поведения носителей языка, их речи. Необходимым условием эффективности изучения иностранного языка является получения студентами системы знаний о ценностях родной культуры, принципах взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей различных культур;

- поскольку проблема формирования социокультурной компетенции студентов, которые изучают иностранный язык, существует в методической науке довольно давно, было разработано несколько подходов в ее решении. Одним из этих подходов и является обучение посредством Интернет-среды, которая сама представляет собой интерактивную среду с огромными дидактическими возможностями.

Перед преподавателем иностранного языка и культуры встает вопрос об определении подходов к обучению, которые обеспечили бы эффективную работу в сети Интернет при формировании социокультурной компетенции.

*Перспективы* дальнейшего исследования мы видим в более масштабном исследовании возможностей Интернет-коммуникаций и их использовании в формировании социокультурной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грачева С.Г. Понимание контекста иноязычной культуры в обучении иностранным языкам : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед наук / С. Г. Грачева. – М., 2002. – 16 с.
2. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход- основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 2. – С.12.

УДК 378.032

*Л. Г. Сура, Л. Г. Васильєва,  
м. Луганськ*

#### ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НОВИХ СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИХ УМОВАХ

В умовах демократизації, духовно-інтелектуального відродження українського народу, зростання культурно-просвітницької активності мас, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти, росту національної самосвідомості суспільства активізується проблема духовного збагачення, переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. У Державній національній програмі «Освіта» Україна ХХІ ст.» зазначається: «Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» [2, с. 9].

В останній час ця проблема вивчалась в контексті аналізу ціннісних орієнтацій як індивідуальних еталонів оцінки; як регулятор діяльності в суб'єкт-об'єктних відносинах. Більшість досліджень, що присвячені вивченню проблеми ціннісних орієнтацій не дають цілісного уявлення про структуру ціннісно-сміслової сфери особистості. Не повністю розкриті питання про сутність та ієрархічну структуру ціннісних орієнтацій молоді, зокрема студентства, на новому етапі розвитку

суспільства.

Власне, потребою вивчення ціннісних орієнтацій молоді та процесу формування її ціннісного світовідношення в нових соціально-історичних умовах обумовлені актуальність і спрямованість дослідження, що було проведене серед студентів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Метою даною статті є аналіз експериментально виявленого стану ієрархічної системи життєвих цінностей студентської молоді.

Загальними методами вирішення завдань констатуючого експерименту явилися теоретичний аналіз спеціальної літератури, методи порівняння та узагальнення. Для здійснення дослідження ціннісних орієнтацій студентів використовувались методи бесіди та анкетування, для обробки емпіричних даних – статистичні методи ранжування та відсоткового розподілення.

Результатом застосування зазначених методів стали дані, що фіксують стан сформованості ціннісного світовідношення студентської молоді. Дослідницька робота здійснювалася на базі Східноукраїнського національного університету імені В. Даля у натуральних умовах. У констатуючому дослідженні, що мало локальний характер, брали участь 126 студентів I курсу різних напрямів підготовки.

Відповідаючи на питання «Які цінності ви вважаєте найголовнішими?», «Які цінності стали вашим надбанням?», «Якими цінностями ви прагнете оволодіти?», студенти у довільній формі визначили коло явищ, які, на їхню думку, мають для них значущість (цінність) та впливають на їх ставлення до навколишньої дійсності, на їх власну поведінку.

Аналіз здобутих під час бесід та анкетування результатів показує, що серед цінностей, які студенти відносять до пріоритетних, першорядне місце займають матеріальна забезпеченність, освіта, духовний розвиток. Серед цінностей, які мали дещо нижчий рівень, варто назвати сім'ю, любов, дружбу та здоров'я людини. Що стосується позитивних якостей особистості, то найголовнішими студенти вважають толерантність, комунікативність, наполегливість, доброту, вміння любити та дружити.

У наш час можна спостерігати розшарування студентів по світоглядних орієнтирах, рівню інтелектуального розвитку, соціальним ознакам. У студентським середовищі є наявною суперечливість соціально-психологічних установок, є значні розбіжності в системі цінностей. Проте, можна виділити загальні характерні риси, які властиві сучасному молодому поколінню.

Аналізуючи судження, що характеризують рівень моральної й естетичної культур студентів, слід відзначити, що «в цілому цінності, які наслідують молоді люди, традиційні і навіть дещо патріархальні» [3, с. 21]. Тобто на одне з перших місць серед усіх цінностей студенти ставлять свою сім'ю, загальну культуру, духовний розвиток та збереження особистої свободи.

Виявилось, що студенти у своїй діяльності керуються гуманістичними настановами, прагнуть розвитку власних моральних якостей та дотримання етичних норм. Для них має певне значення вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством (45,1%); добробут, розвиток і вдосконалення інших людей (45,2%); корегування в процесі спілкування з людьми деяких недоліків їхньої натури (30,9%). Важливим є не відчувати коливаний, коли комусь потрібно допомогти в біді (42,8%). Отже, в сім'ї молоді люди шукають довіру та взаємодопомогу. Вони хочуть жити в гармонії зі світом, принести користь людям.

Дещо меншого, але все-таки великого значення студенти надають друзям. Встановлення і розвиток дружних зв'язків є важливою частиною життя молоді. Дружба в цей період виходить на новий якісний рівень. У спілкуванні з однолітками молоді люди прагнуть до близькості в поглядах, інтересах, світорозумінні. У контактах із



друзями вони настроєні на пошук однодумців, що розуміють людей.

Невід'ємною частиною життя студентської молоді є відпочинок та дозвілля. Для 42,8% опитаних ця сторона діяльності є досить важливою. На жаль, витратити багато часу на читання літератури, перегляд передач і фільмів готові лише 30,9% студентів-першокурсників.

Отже, можна констатувати наявність достатньо сформованої моральної культури студентів. Їх естетична культура потребує пильної уваги з боку педагогів, подальшого дослідження та розвитку.

Аналізуючи відповіді першокурсників стосовно їх суспільної позиції можна зазначити, що важливим бути корисним для суспільства вважають 45,2% студентів, дуже важливим – 19%. Непокоїть те, що для 11,8% опитаних це не має ніякого значення. Більшість студентів висловили побажання отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність. Дуже важливим знаходити внутрішнє задоволення в активному суспільному житті вважають лише 19% студентів. Вчитись переконувати людей в своїй точці зору, взаємодіяти з досвідченими людьми, беручи участь в суспільному житті, мають намір 42,8% студентів.

Отже, доходимо висновків, що більшість молодих людей готові до конструктивної соціальної діяльності на основі сполучення суспільних та особистих інтересів.

Але суспільна активність молоді не зв'язується зі членством у якій-небудь політичній або громадській організації. Студентська молодь у своїй більшості ухвалює ідеї демократичного суспільства – свободи думок, свободи вибору власного шляху, при цьому в неї слабо виражене почуття обов'язку, громадянської відповідальності.

Прийняти національні цінності в свою систему життєвих орієнтирів готові лише 62,% молодих людей. Усвідомлення своєї приналежності до нації, відстоювання її інтересів, готовність до патріотичної самореалізації є дуже важливим для 19% студентів, важливим – для 21,4%. Все це свідчить про низький рівень сформованості їх національної свідомості та патріотичних почуттів.

Визначення стану сформованості суспільної самосвідомості на етапі констатуючого експерименту показало, що більшість студентів-першокурсників знаходяться на її середньому рівні. Отримані дані, на думку авторів, свідчать про формування нового типу спрямованості особистості, що характеризується індивідуалізованою орієнтацією на особисті цінності.

Оскільки «студентство, як специфічна частина молоді, розглядається як провідний фактор інтелектуального розвитку суспільства, джерело інновацій і творчості» [1, с. 21], нам цікаво було дослідити стан його ставлення до навчання, до майбутньої професії.

За результатами аналізу було виявлено, що важливим (21,4%) і дуже важливим (52%) для першокурсників є отримання освіти та особисте матеріальне забезпечення в майбутньому завдяки її рівню. Студенти більш прагматично підходять до своєї професії. «Вони беруть до уваги не скільки особисті схильності, стільки практичність або прибутковість майбутньої діяльності» [4, с. 143]. Але не всім студентам властивий такий прагматизм. У процесі навчання вони часто прагнуть не тільки отримати професійну підготовку, а й продовжити загальнокультурний розвиток.

Мати рідкісну, унікальну спеціальність, щоб краще проявити свою індивідуальність вважають важливим 42,5% студентів, дуже важливим – 26%. Треба відзначити певний рівень прагнення досягти успіху в навчальній і дослідницькій діяльності.

Стосовно пізнавального інтересу першокурсників слід зазначити, що більшість з них хочуть вчитися, щоб дізнаватися нового та створювати щось нове в області знань,

що ними вивчається. Студенти прагнуть відчувати себе впевнено в спілкуванні з різними людьми, бажають, щоб рівень освіти допоміг їм змінити соціальний статус. Істотним недоліком є те, що не всі студенти пов'язують профіль навчання з наступною професійною діяльністю.

Для 33,2% першокурсників важливим є постійне розширювання кола їх захоплень, для 42,5% – дуже важливим. На жаль, в числі відхилених (21,4%) є судження про членство в якому-небудь клубу за інтересами.

Отже, очевидною є потреба в одержанні нових знань та професійному самовизначенні, тобто студенти демонструють достатній рівень пізнавального інтересу.

У загальній ієрархії смисложиттєвих цінностей абсолютно домінує психічне і фізичне здоров'я. Вони одержали вищий бал майже у всіх студентів (86,5%). Знайти сенс свого існування, мету в житті вважають важливим 21,4% респондентів, дуже важливим – 57%.

Реалізація своїх творчих здібностей, сам процес творчості в очах студентів мають стійке значення для особистості, але представляються їм другорядними в порівнянні з головними цілями життя. Тільки для 4,7% опитаних не має ніякого значення реалізація свого творчого потенціалу.

До важливих можна віднести такі цінності особистого життя як упевненість у собі, самостійність. 38% студентів вважають важливим мати самостійність, незалежність в думках і вчинках, 42,5% – дуже важливим. Знайти внутрішню гармонію, свободу від внутрішніх суперечностей, сумнівів бажає більшість респондентів (85%).

Відзначимо також особистісне прагнення сучасного студента змін і перетворень, осягнення процесу життєдіяльності та отримуваних від неї результатів.

Отже, можна оцінити сучасного студента як людину, яка має цілеспрямовану і самодостатню життєву позицію, у якій існує потреба розвивати свої загальнолюдські якості та усвідомлювати їх, впорядкувати свої стосунки зі світом, продовжувати активний пошук свого місця у ньому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бутиліна О.В. Студентська молодь у суспільстві, що трансформується / О.В. Бутиліна // Український соціум. – 2007. – № 7. – С. 20-26.
2. Державна національна програма «Освіта» Україна ХХІ ст. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Мельниченко А., Пиголенко І. Ціннісні виміри духовної культури студентів технічного ВНЗ у трансформаційному суспільстві / А. Мельниченко, І. Пиголенко // Український соціум. – 2005. – № 1. – С. 31-43.
4. Таскіна Н. Загальна соціокультурна характеристика сучасного студента / Н. Таскіна // Вища школа (Серія «Гуманізація навчально-виховного процесу»). – 2009. – Вип. XLVI. – С. 142-143.

УДК 372.08

*И. В. Филиппова,  
г. Рыбница, Приднестровская  
Молдавская Республика*

#### РАЗВИТИЕ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА

Учитывая современные тенденции развития высшего образования в области дизайна, нельзя не обратиться к прошлому. Анализируя методики преподавания, которые применялись в первых школах дизайна, приходишь к выводу, что и в современное время они сохраняют свою актуальность. Термин «дизайн» вошел в обиход значительно позже времени возникновения и существования школы. В педагогической системе Баухауза, в ее принципах и методах обучения, проявлялись

черты будущей профессии дизайнера. Опираясь на эстетику функционализма, ставилась цель выработать универсальные принципы современного формообразования в пластических искусствах. Возникло стремление к комплексному художественному решению современной материально-бытовой среды, к развитию у студентов способности к эстетически-творческому осмыслению новых материалов и конструкций, развивалось осознанное отношение к специфической красоте функционально обусловленных форм предметов. Главным звеном учебного процесса была трудовая практика студентов в производственных, художественных и проектных мастерских. Ремесленное обучение в мастерских велось в двух направлениях – теоретическом и практическом. Это было неременной основой всего художественного творчества.

Исходя из исторического принципа Баухауза – «почувствовать – понять – сделать» (Йоханес Иттен) на занятиях со студентами ставился акцент на развитие творческой фантазии, на способности изобретать новое. Разделялись упражнения с «материалом» от упражнений с «материей». Подобный подход в восприятии реального мира проходил по схеме: чувственное восприятие – материя – геометрические параметры. Практическая часть занятий была направлена на проработку первоэлементов живописи, изучение взаимодействия формы и цвета, уяснения конструктивных и композиционных закономерностей построения. В системе высшего образования в области дизайна, педагогика Баухауза – это не просто обучение художников-дизайнеров, это система художественного образования в целом. Именно оттуда берет свое начало идея о том, что главным в подготовке художника, а теперь можно говорить и художника-дизайнера, является не столько умение владеть навыками мастерства в области работы с различными материалами и различных техниками, сколько новый характер художественного мышления и воспитание социально значимой личности.

Открытая в 1953 году в Ульме Высшая школа формообразования или Высшее училище художественного конструирования, провозгласила себя наследницей идей Баухауза. Курс Ульмской школы был шире и охватывал четыре области: визуальное восприятие, изобразительные средства, производственную практику и культурную интеграцию. До настоящего времени, мировые школы дизайна строят свои образовательные концепции, равняясь на эталон образования и идеи функционализма школы Баухауз и Высшей школы искусств. Их система приёмов, позволяла анализировать всю предшествующую культуру, реконструировать существующую и строить новый мир – целесообразный, технологичный, функциональный и социально справедливый. Школа социалистического реализма, базировалась на общеобразовательной подготовке и академическом общехудожественном образовании, зародившемся в XVIII веке. С наступлением нового века на смену модернистскому дизайну, господствовавшему практически весь XX век, приходит постмодернистский. Кардинальные перестройка, произошедшая за последнее время, изменила и структуру профессиональной деятельности и систему профессиональных ценностей. Последние несколько десятков лет, постмодернизм и компьютеры потрясли весь мир дизайна. Компьютер – инструмент, активно перестраивающий весь менталитет, породивший новый язык, и, открывший, по существу, новую культурную эпоху.

В полиграфии, в архитектурном проектировании, компьютерные технологии практически вытеснили традиционные. Изучение возможностей и технологических тонкостей компьютерной графики, а также широкое применение компьютерной графики как вспомогательного средства при изучении дисциплин специализации становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки дизайнера-педагога. В связи с введением третьего поколения ФГОС предложена двухуровневая схема

подготовки специалиста по направлению «Культура и искусство» – профиль «Дизайн»: среднее профессиональное образование – бакалавриат. В программах разработаны необходимые компетенции и содержание подготовки дизайнера в области профессиональной деятельности. Когда говорят о новом обучении, о новом образовании, то подразумевают не только современные технологии обучения, но и те изменения, которые стоят за их появлением. В плане изменений интересен переход от образования, центрированного на фигуре учителя, к образованию, центрированному на процессе обучения, что дает возможность студентам самим экспериментировать и развивать их собственный потенциал, как в пределах, так и за пределами академических программ. А это значит, что задача педагога -дизайнера меняется, он должен быть тем, кто вдохновляет и ориентирует на более плодотворную практическую деятельность. Внутри учебного процесса ведущие педагоги в нужные для них моменты приглашают своих коллег – для смены ритма, творческой раскочки перед началом какого-либо этапа или, как специалистов более высокого уровня по определенной теме или проектному жанру. В качестве экспертов или консультантов в проекте могут принимать участие действующие специалисты. Тем самым реализуется главный принцип получения знаний и умений в ВУЗе – "из первых рук".

Высшее образование, чтобы улучшить качество и результаты обучения, должно активизировать связь со сферой труда, используя их методы и наработки. Очень важно уметь видеть в студентах будущих молодых специалистов. Конструктивистский подход к современному образованию подразумевает, прежде всего, актуализацию обучения. Преподавание должно ориентироваться на уже имеющиеся у студентов знания и навыки и ставить перед ними более сложные задачи, чтобы развивать профессиональные навыки, которые понадобятся молодым специалистам на рабочем месте. Не менее важен процесс управления знаниями. Работа над проектом командой исследователей, подразумевает коммуникабельность, умение делиться своими наработками и выводами, развиваться в рамках своей профессиональной среды. В сфере образования все популярнее становятся технологии e-learning, а классическое преподавание очень медленно теряет свои позиции. Сегодня, высшее учебное заведение, если оно хочет идти в ногу со временем, должно расширять свои возможности по использованию в учебном процессе инструментов обучения онлайн. Неформальное обучение подразумевает неофициальные, незапланированные, подчас спонтанные способы получения знаний и навыков. Актуальным становится мобильное образование, включая мобильные обучающие платформы, а также использование в обучении возможностей планшетов и даже смартфонов. Оценка знаний студента, развитие его понимания, аналитических навыков, запоминания – возможно с использованием мобильных устройств, предоставляющих студенту возможность скачать необходимую информацию и заниматься где угодно и когда угодно. В то же время мобильное образование таит в себе определенные опасности, что требует от преподавателя четкого интегрированного подхода к процессу обучения.

Разнообразие методов обучения позволит значительно увеличить число выдвигаемых идей и повысит производительность этого процесса. Успешность обучения напрямую зависит от мотивации и заинтересованности обучающихся. Выходом из ситуации может быть обучение команды коллективному мышлению и принятию совместных решений. Наиболее известным методом психологической активизации мышления является "мозговой шторм", предложенный А.Осборном (США) в 40-х годах. "Мозговой шторм" является коллективным методом поиска новых идей, основная особенность которого заключается в разделении участников на критиков и "генераторов", а также разделение процесса генерации и критики идей во

времени. Участники должны попытаться максимально раскрепостить свое воображение. Разрешены любые, даже самые абсурдные или фантастические идеи, но исключается критика. В заключение работы идет поиск лучшего решения, результата. Этот метод интересен в поиске нетрадиционных решений самых разнообразных задач и позволяет объединить в процессе поиска решений очень разных людей, не выделяя лидеров, а выравнивая всех. Если группе удастся найти решение, то ее участники проявляют стойкий интерес к его реализации. Метод мозгового штурма может быть эффективно использован для улучшения качества работы в командах, улучшения межличностных отношений и отношений с преподавателем. Новая атмосфера во взаимоотношениях приведет к росту мотивации, удовлетворенности от работы, даст ощущение сопричастности к общему делу, повысит уровень личной ответственности. В коллективе появится ощущение важности и ценности каждого студента, повысится самооценка, что в свою очередь положительно повлияет на мотивацию, а как следствие, и на чувство успешности каждого человека! «Мозговой штурм» нацелен на выработку идей с последующим их обсуждением и анализом предложений, принятием решений переходом к индивидуальной работе.

Теоретические и методические установки Баухауза не утратили своей эффективности по настоящее время, а основные положения его педагогической концепции в полной мере могут быть использованы в сфере реформирования современной отечественной художественной школы, их содержание позволяет по-новому понять и оценить собственное культурно-историческое и педагогическое наследие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иттен И. Мой форкурс в Баухаузе и других школах. М., 2004.
2. Серов С. Опыт высшей школы академического дизайна // Как. – 2001. – №3 (17). – С.50-63.
3. Шатин Ю. Баухауз и ВХУТЕМАС. Сравнительный анализ. М.: ВГИТЭ, 1994.
4. Кожуховская Светлана Махтиевна. Дизайн-образование. Структура содержание и методы реализации // [http://discollection.ru/article/31012012\\_kozhukhovskayasm/5](http://discollection.ru/article/31012012_kozhukhovskayasm/5)
5. Алина Иванова. Десять трендов современного образования / Новостная служба портала ВШЭ // <http://www.hse.ru/news/media/63841790.html>
6. Методы психической активации мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.galactic.org.ua/Prostranstv/n-pcix-4.htm>

УДК 811.111

*Ю. В. Холмакова,  
м. Луганськ*

#### З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО ТЕАТРУ

Багато було сказано щодо ефективності навчання іноземних мов завдяки використанню драматизації та рольових ігор, і, як результаті, підвищенні мотивації до вивчення іноземних мов.

Використання технологій драматизації та рольових ігор є це чудовою практикою фасилітації навчального процесу, яка поглиблює знання студентів, розвиває ініціативу, відповідальність та розкриває їх креативний потенціал. Для студентів філологічних спеціальностей (майбутніх перекладачів або вчителів) використання драматехнологій повинно стати невід'ємною частиною навчального процесу. Ці технології можуть використовуватися при викладанні майже всіх дисциплін, але найбільш ефективним методом їх використання на наш погляд є організація студентського театру.

Using drama and role-play techniques is a good practice in the educational process; it

facilitates deep and profound learning, develops creativity, responsibility, initiative. For the students of Philology Departments (future interpreters or teachers) drama techniques must become an integral part of educational process. These techniques can be used almost at every class, but the most efficient way is the organization of student's theatre.

Цілі та завдання студентського театру:

- вивчення нової іншомовної лексики;
- розвиток лексичних, граматичних і фонетичних навичок;
- стимулювання іншомовної комунікації;
- ознайомлення студентів з літературною класикою під час підготовки театральних вистав;
- встановлення дружніх відносин між студентами різних груп, курсів або спеціальностей;
- сприяння самоствердженню, самореалізації та реалізації творчого потенціалу;
- заохочення розвитку інтуїції, метафори, драматичної уяви;
- практика життєвих соціальних навичок за допомогою драматизації;
- полегшення навчального робочого процесу завдяки «драматичній дистанції».

«Англійський театр» на кафедрі теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури та мистецтв було засновано в 2007 році. Репертуар «Англійського театру» складається з наступних вистав: «Інтерв'ю» (An Encounter with the Interviewer) за М. Твенем, «Отелло, сучасна версія» (Othello (Modern Version)), «Ромео та Джульєтта» (Romeo and Juliet), «Гамлет» (Hamlet) за В. Шекспіром, «Ельвіра, володарка темряви» (Elvira, Mistress of the Dark), «Чорний кіт» (The Black Cat) за Е. По, «Різдяні оповідання» (Christmas Carol) Діккенса та «Жаби» Аристофана.

Враховуючи семирічний досвід керування «Англійським театром», ми можемо виділити наступні проблеми, з якими можна стикнутися при організації студентського театру:

1. Розклад. Важко зібрати студентів різних курсів разом, тому набагато краще, якщо заняття в студентському театрі є частиною розкладу і не заважають студентам відвідувати заняття з інших дисциплін.
2. Бажання та здібності. Іноді трапляється так, що в деяких студентів є велике бажання грати в театрі, вони є дуже креативними і акторська гра легко їм дається, але їх рівень володіння англійською мовою не дозволяє їм виконувати головні, або навіть другорядні ролі.
3. Сценарій. Як правило, поставити оригінальну версію тієї чи іншої п'єси (як в оригінальному авторському сценарії) на практиці видається майже неможливим, тому кожна п'єса має бути адаптована керівником з урахуванням кількості студентів, їх здібностей та рівня володіння англійською мовою.

УДК 378.147:80

*С. В. Чевичалова,  
м. Луганськ*

### **ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Розробці активних форм і методів, які дозволяють реалізувати основні вимоги як до освітнього процесу, так і до його результату, компенсувати недостатні для реалізації поставленої мети елементи традиційного підходу, присвячено дослідження А. О. Вербіцкого [2], І. О. Зимньої [8], В. О. Сластьоніна [11], А. О. Деркача, С. Ф. Щербак

[7], Н. Д. Гальскової [6], С. Я. Харченка [13], Є. Л. Степанова [12] та ін.

Для досягнення поставлених цілей у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку С. Я. Харченка [13, с. 112], принципово важливим є застосування активних методів навчання, необхідно, щоб „навчальний процес було якнайменше організовано як процес передачі якихось видів діяльності в нормативному плані, щоб зміст навчання не був трансляцією готових знань у вигляді незмінних й абсолютних зразків, стандартів і шаблонів”.

На думку науковців [10, с. 57], активні методи навчання мають такі особливості:

- найвищий ступінь свідомості й активізації мислення, сприйняття й поведінки учнів;
- високий ступінь залучення в процес навчання й обов’язковість взаємодії учнів між собою;
- високий рівень мотивації та творчості в навчанні;
- ефективність розвитку професійно-прикладних навичок і умінь у стислі терміни.

Отже, активні форми й методи навчання не лише активізують мислення студентів та підвищують мотивацію в процесі навчання, але й впливають на ефективний розвиток професійних умінь майбутніх фахівців за більш короткий термін, ніж традиційні методи освіти. Необхідно зазначити, що застосування активних методів навчання, таких як: ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, контекстне навчання й навчання на основі досвіду, навчальні бесіди, дискусії, дослідницькі досліди, самостійна робота студентів, алгоритмізація та ін., а також сучасних практико-орієнтованих технологій навчання, таких як: цифрові технології, друковані технології, відеотехнології, аудіотехнології, дозволяє інтенсифікувати освітній процес.

Т. І. Ільїна можливість інтенсифікації навчального процесу вбачала в міцному засвоєнні ретельно відібраного кола професійно необхідних знань і виробленні відповідних умінь і навичок за оптимально допустимі строки [9]. Досягнення високої якості викладання вона пов’язувала з обґрунтованим відбором навчального матеріалу й застосуванням активних методів навчання, що сприяють виробленню в студентів тих знань, які можуть мати в майбутньому практичну цінність.

Ми поділяємо думку С. І. Архангельського про те [1], що „інтенсифікація реалізується шляхом використання засобів, форм і методів активізації навчання при одночасному зниженні витрат часу”, і розглядаємо інтенсифікацію як досягнення в конкретних умовах максимально можливих результатів за меншу кількість часу. С. І. Архангельський відзначав, що ефективність викладання, навчання й навчального матеріалу і є суть інтенсифікації.

Т. Галієв вважає [5, с. 3], що інтенсифікація містить такі компоненти, як „формування й розвиток в учнів методологічних знань і вмінь, усвідомлення та прийняття учнями області цілей; мотивацію учнів; перетворення змісту освіти й розвиток в учнів відповідних умінь і навичок системного структурування навчального матеріалу, удосконалення й упровадження активних методів навчання; застосування ефективних форм і засобів навчання; розвиток умінь і навичок самоуправління, самоосвіти, створення сприятливого середовища для інтенсифікації процесу навчання”.

Як бачимо, думки дослідників щодо проблеми інтенсифікації освітнього процесу збігаються. Інтенсифікація освітнього процесу передбачає таке його вдосконалення, яке пов’язане з якісно новим рівнем підготовки без збільшення тривалості й напруженості навчання й вимагає одночасної зміни діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає.

Значну роль у цьому випадку відіграє використання сучасних технологій, які активізують діяльність студентів, зокрема інформаційних технологій, що на думку

Т. Г. Везірова [3, с. 68], сприятиме:

- 1) розкриттю, збереженню й розвитку індивідуальних здібностей учнів, притаманному кожній людині унікальному поєднанню особистісних якостей;
- 2) формуванню в учнів пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення;
- 3) забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавчими, технічними, гуманітарними науками та мистецтвом;
- 4) постійному й динамічному оновленню змісту, форм і методів навчання й виховання.

Отже, необхідно відзначити, що за рахунок застосування сучасних технологій освіти відбувається збільшення інформативного обсягу навчального предмета завдяки технічним можливостям сучасних технологій: виходу в Інтернет, використанню різноманітних навчальних сайтів, освітніх комп'ютерних програм та ін. Збільшення інформативного змісту всіх навчальних предметів має відбуватися не лише за рахунок подання вже відомих і накопичених знань, а із залученням додаткової постійно поновлюваної інформації з різних галузей, зокрема, з використанням практико-орієнтованих технологій, тим самим реалізуються міжпредметні зв'язки. Навчальна діяльність при цьому стає більш напруженою, унаслідок чого відбувається інтенсифікація навчального процесу.

На думку В. Віхман [4, с. 9], ефективність навчання з використанням ІТ зумовлено тим, що:

- 1) усі учні можуть практично користуватися навчальним матеріалом, розробленим найкращими методистами й висококваліфікованими фахівцями (завдяки простому способу тиражування / інсталяції чи використання мережі Інтернет);
- 2) кожен учень весь навчальний час активно працює, сприймаючи й опрацьовуючи навчальний матеріал;
- 3) активність учня підтримується протягом усього періоду навчання, оскільки він самостійно осмислює навчальний матеріал і застосовує здобуті знання під час виконання завдань програми;
- 4) дізнаючись про правильність виконання завдання, учень переконується в тому, що матеріал засвоєно, при цьому знання учня перевіряються систематично, ґрунтовно, у повному обсязі навчального матеріалу;
- 5) у разі виявлення допущених помилок учень може своєчасно допрацювати незасвоєний матеріал;
- 6) темп вивчення матеріалу індивідуальний, учень працює над кожною порцією навчального матеріалу, пропонованого програмою, доти, поки належно не засвоїть її; учні, які виконують завдання завчасно, можуть використовувати вільний час для вдосконалення їхніх знань.

Отримання інформації з використанням практико-орієнтованих технологій, медіа засобів, Інтернету та ін. дозволяє виробити в студентів уміння шукати й опрацьовувати професійно значиму інформацію, збільшити обсяг знань, засвоєння яких не вимагає додаткових витрат часу, що, по суті, підвищує напруженість навчальної праці студентів.

Досвід активного навчання в системі професійної освіти показує, що за допомогою його форм, методів і засобів можливо доволі ефективно вирішувати багато завдань: формувати не лише пізнавальні, але й професійні мотиви й інтереси; розвивати системне мислення фахівця, що передбачає цілісне розуміння не тільки природи й суспільства, але й себе, свого місця у світі; давати цілісне уявлення про професійну діяльність; навчати колективної розумової та практичної роботи, формувати соціальні



вміння й навички взаємодії та спілкування; оволодівати методами моделювання [1].

Наведені аргументи дозволяють нам впевнено сказати, що такі активні форми навчання з використанням практико-орієнтованих технологій створюють умови для інтенсифікації навчального процесу. При активних формах навчання виникає оперативний зворотний зв'язок, швидке отримання інформації завдяки ефективності вжитих заходів і таке саме оперативне регулювання й корекція навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / Архангельский С. И. – М. : Педагогика, 1989.-368 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Вербицкий А.А. – М. : Высшая школа, 1991. – 207с.
3. Везиров Т.Г. Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании: дисс. ...доктора пед. наук: 13.00.08 / Везиров Тимур Гаджиевич. – Ставрополь, 2001. – 310 с.
4. Вихман В.В. Оценка и анализ эффективности применения информационных технологий в образовании: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Вихман Виктория Викторовна. – Новосибирск, 2004. – 132 с.
5. Галиев Т. Системный подход в интенсификации процесса обучения / Галиев Т.— Алматы: Изд-во. Ун-та, 1998.-76с.
6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – М.: Издательский центр « Академия», 2005. - 336 с
7. Деркач А. А. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак – М: Педагогика, 1991, 224 с.
8. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средн. школы / Зимняя И. А. – М.: Просвещение, 1978. - 159 с.
9. Ильина Т.И. Актуальные проблемы высшей школы // Новое в теории и практике обучения. М.: Знание, 1979, – Вып.4 – С.11-28.
10. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. - Орел: ОГУ, 2005. - 114 с.
11. Слостенин В. А. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Слостенин, И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2006. - 368 с.
12. Степанова Е. Л. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку / Е. Л. Степанова // ИЯШ. – 2004. – №2. – С. 66-68.
13. Харченко С. Я. Педагогическая игра как метод формирования у студентов общественно-политических учений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харченко Сергей Яковлевич. – Л., 1984. — 178с.

УДК 351.741:316.752:172.16

*И. А. Черноиваненко,  
г. Луганск*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ (ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Преобразования в социально-экономической, духовной жизни нашего общества обусловили постановку вопроса о достижении нового качества высшего образования. Поскольку мир ценностей формирующейся личности, на которую оказывают влияние происходящие перемены, стал более изменчив и противоречив, возникла потребность в усилении ценностной ориентации высшей школы. Это не менее важная задача высшего образования, чем наделение студентов определенным набором актуальных знаний и умений.

Особо важен этот вопрос для высшей школы системы внутренних дел, поскольку потребность общества в существенном улучшении деятельности правоохранительных органов, следственного аппарата выдвигают перед высшим профессиональным образованием задачу кадрового обеспечения правовой реформы.

Специалист, охраняющий закон и порядок, должен обладать определенной системой ценностей, разбираться в фундаментальных понятиях, лежащих в их основе, что характеризует будущего офицера как самостоятельную, состоявшуюся личность и влияет на его профессиональную деятельность. С этой целью необходимо уделить пристальное внимание процессу формирования гуманистических ценностей будущих работников правоохранительных органов, проанализировать соотношение гуманистических и профессиональных ценностей в деятельности сотрудников органов внутренних.

Несмотря на то, что само понятие ценности сформировалось лишь во второй половине XIX века, этой категории уделяли внимание многие мыслители, от Сократа, Платона и Аристотеля до Канта, известные российские (Ш. Амонашвили, Г. Балл, Н. Никандров и др.) и современные украинские ученые (И. Зязюн, Л. Зязюн, О. Сухомлинская, Г. Шевченко, В. Фоменко, О. Цихоцкая и др.).

В то же время, несмотря на значительный объем публикаций, проблема анализа ценностей остается актуальной, поскольку ценности – величина динамичная, изменяющаяся и «относится к той сфере действительности, которая раскрывается не через чувственное восприятие, подлежащее количественному измерению и описанию посредством научных законов, тенденций, схем, а только через саморефлексию» [3, с. 7].

Великие философы древности признавали человека наивысшей ценностью, обращая внимание, прежде всего, на внутренний мир. Они поднимали вопросы духовности и моральности человека.

Если миру античности свойственен дух борьбы и свободы, то миру христианства присущ дух смирения. В Средние века ценности связываются с божественной сущностью, приобретают религиозный характер. В любой религии конечное предназначение усматривается в приобщении к Богу. Следовательно, высшие ценности – это те, посредством которых человек приобщается к Богу, низшие – которые отвращают от него. В связи с этим вырастает ценность внутреннего мира человека, исполненного верой, надеждой, любовью, совестью. В то же время происходит противопоставление ценностей высших, духовных и мирских, обывденных. Бытие человека получает при этом самую низкую оценку за всю европейскую историю человечества [1, с. 15].

Эпоха Возрождения, пришедшая на смену Средневековью, выдвигает на первый план ценности гуманизма. Главным в мировосприятии оказывается уже не космос античности и не Бог средневековья, а человек. Для гуманистов высшее благо – это мудрость, самопознание и самосовершенствование.

Философия Нового Времени (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Б. Спиноза) осуществила концептуальное оформление основных принципов гуманистического мировоззрения. Развитие науки и новых общественных отношений в этот период во многом определяют и основной подход к рассмотрению предметов и явлений как ценностей. «Знание – сила», крылатый афоризм Бэкона, стал символом практической направленности науки. Собственно, теории ценностей того времени следует рассматривать как расширение и преобразование греческой философии и христианских представлений о ценностях. Ценность объясняется как результат активности субъекта, руководствующегося разумом.

Мы согласны с Д. Мацько в том, что система ценностей первой половины XVII

века была полностью направлена на научное познание природы и сущности человека. Отрицая существование религиозного ценностного абсолютизма, ученые предложили новый вид ценностного абсолютизма – рационалистический, где разум выступал в роли ценностного абсолюта [4, с. 26].

Философской концепцией просветителей (Ф. М. А. Вольтер, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, Дж. Локк, Ш. Л. Монтескье, Ж. Ж., Д. Юм, И. Кант) являются размышления о человеке и способах его совершенствования. Мыслители рассматривали вопросы соотношения личного и общественного, морали и права, влияние общественной среды на моральные принципы, значение воспитания в создании моральных качеств, природного равенства способностей, необходимости соответствия воспитания человеческой природе, выдвигали требования реального образования. Поставив личность, ее возможности, способности, наклонности в центр образовательного процесса, просветители способствовали развитию гуманной, индивидуально ориентированной педагогики, имеющей много последователей и в наше время.

Изучив работы классической философии можно прийти к выводу, что ценности в них отождествлялись с нравственностью, свободой и гуманизмом. Именно проблема возрождения гуманистических традиций во многом определила основную идею реформирования системы современного образования. А это, в свою очередь, вновь затронуло вопрос гуманистических ценностей, которые являются духовно-нравственным стержнем общества. Гуманистические ценности становятся ценностно-смысловыми новообразованиями студентов, обогащают их установки, отношения, мировоззрение [2, с. 7].

Именно гуманизация личности будущего офицера позволяет говорить о реальном совершенствовании подготовки и воспитания будущих работников правоохранительных органов, которые должны быть образованы всесторонне, поскольку отсутствие знаний в областях, близких к их роду занятий, не позволяют стать настоящим защитником закона.

В ходе профессиональной деятельности проявляются не только деловые и профессионально значимые качества, но и нравственные, психологические, духовные качества сотрудников. Отсюда возникает важность и необходимость обращения к гуманистическим ценностям, которые помогут в профессиональной деятельности более точно ориентироваться в морально-психологической обстановке, верно квалифицировать как свое поведение, так и действия других людей, проникать в систему их мотивации, подвергать критическому пересмотру устаревшие взгляды.

Для решения этих важнейших задач необходимо сформировать систему профессиональных ценностей сотрудника органов внутренних дел, что предусматривает мировоззренческие установки – гуманистические ценности, принципы, приоритеты, в основе которых лежат уважение прав и свобод человека, признание его в качестве основной ценности.

Формирование гуманистических ценностей – процесс достаточно сложный, требующий определенного времени, не предусматривающий навязывания, а наоборот, предполагающий некую деликатность. Мы считаем, что этот процесс должен происходить поэтапно, а именно:

- предъявление студентам ценностей;
- осознание им гуманистических ценностных ориентаций;
- принятие студентом ценностных ориентаций;
- реализация студентами ценностных ориентаций в деятельности и поведении;
- закрепление ценностной ориентации и перевод ее в статус качества личности.

Заметим, что при оценке системы ценностей сотрудника правоохранительных органов на первое место следует поставить те ценности, которые имеют наибольшее значение для достижения высоких результатов: справедливость, равенство, совесть, честь и достоинство, уважение прав и свобод граждан, неукоснительное соблюдение норм закона, непримиримое отношение к его нарушению.

Предъявление ценностей студентам может осуществляться как в повседневном общении, так и в специально создаваемых условиях (ролевые игры, коммуникативные тренинги, диалоги и пр.), обязательным условием которых должна быть свобода выбора, возможность полноценного обсуждения предлагаемых вариантов, отсутствие давления и авторитарности. Только при соблюдении вышеназванных условий возможно развитие ценностного взгляда на окружающую действительность и выделение приоритетов.

Сразу при предъявлении ценностей происходит их осознание, и, как следствие, понимание действий и возможных результатов. Таким образом, формируется проявление личности, развитие профессионально значимых качеств, происходит выбор приоритетов деятельности.

Принятие или непринятие гуманистической ценностной ориентации происходит в процессе ее соотнесения с иерархией субъективно значимых личностных ценностей.

Свойствами осознанности, осмысленности и, возможно, действенности, гуманистические ценностные ориентации будут обладать на этапе реализации. Здесь проявляется гуманистический потенциал ценности и удовлетворение профессиональных или личностных интересов.

Закрепить гуманистическую ценностную ориентацию можно, возвращаясь к ней в различных жизненных и профессиональных ситуациях. При таком подходе студенты многократно осмысливают ее суть, постоянно реализуя в деятельности и поведении.

Таким образом, формирование гуманистических ценностей – процесс трудоемкий и длительный, но он не менее важен, чем получение профессиональных знаний, умений и навыков и необходим для развития личности. Это имеет большое значение в современном обществе, когда усиливается тенденция разрушения нравственных устоев, наблюдается рост насилия и коррупции, противостоять которым может человек, обладающий определенными идеалами и для которого понятие чести, достоинства, справедливости – не пустые слова. Роль высшего учебного заведения заключается в создании и формировании условий для полного и всестороннего развития будущих специалистов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: Экзистенциальная аксиология истории: монография. – Астрахань, 2004. – 275 с.
2. Загвязинский В. И., Амонашвили Ш. А., Закирова А. Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. – № 9. – 2002. – С. 3 – 10.
3. Краткая философская энциклопедия / Губский Е.Ф. – М.: Прогресс, 1994. – 567 с.
4. Мацько Д. С. Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Мацько Дмитро Сергійович. – Луганськ, 2008. – 229 с.

**КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Наш час – час радикальних змін усіх сфер людської діяльності, час мислити і діяти по-новому. Це означає, що перш за все суспільству потрібні не просто фахівці в традиційному розумінні цього слова, а люди з новим типом мислення, що здатні до усвідомлення та реалізації тих завдань, які ставить життя. Особливої цінності набувають такі якості особистості як нестандартність мислення, здібність до творчості. Рішення цих складних задач педагогіка пов'язує з розвитком цілого комплексу компетентностей кожної людини. Наш сучасник повинен володіти не тільки певною сумою знань, умінь та навичок, а й творчо ставитись до професійної діяльності.

Мета доповіді полягає у визначенні основних компетентностей педагогічної освіти, які визначаються на основі її провідних цілей та дозволяють оволодівати соціальним досвідом, формувати навички життя та практичної діяльності в суспільстві.

Сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, де основні пріоритетні напрями та підходи проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти [1].

Розвиток нових теоретичних положень педагогіки поширює розуміння природи освітніх компетентностей. Основним засобом педагога в цих умовах стає стимулювання творчого розвитку студентів. Від якості організації цієї діяльності залежить якість та ефективність виховання і навчання. Оновлення виховання повинне забезпечуватися цілеспрямованими соціальними діями, створенням умов для нового навчально-виховного середовища і творчого спілкування викладачів і студентів в процесі професійного навчання. Виховання особистості, що здатна до творчої діяльності в усіх сферах - актуальне завдання суспільного розвитку. Для реалізації цього завдання необхідні знання механізмів процесу творчої діяльності, структури творчої особистості, особливостей творчої діяльності людей різних вікових категорій. Проблема ключових компетентностей сучасної педагогічної освіти має загальнонаціональне значення і в умовах різких змін у суспільному житті вони набувають особливої актуальності.

Невід'ємною рисою сучасної освітньої політики кожної держави є інтеграція у міжнародне співтовариство. Реалізація цієї мети передбачає необхідність запровадження нових підходів до усього навчально-виховного процесу. Одним з таких інноваційних підходів виступає компетентісно-орієнтоване навчання. Зазначимо, що поняття компетентісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям дослідження активно розвивається як у теорії, так і на практиці [2].

Під час симпозіуму Ради Європи на тему "Ключові компетентності для Європи" було визначено орієнтовний перелік ключових компетентностей. Основні з них: уміти витягати користь із досвіду; організувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організувати свої власні прийоми вивчення; вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням; одержувати інформацію; уміти працювати з документами та класифікувати їх.

Компетентність (лат. *competentia*) - коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто під компетенцією слід розуміти задану вимогу, норму освітньої підготовки студента, а компетентність - як його реально

сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Перелік ключових компетентностей визначається на основі провідних цілей освіти, основних видів діяльності студента, які дозволяють йому оволодівати соціальним досвідом, формувати навички життя та практичної діяльності в суспільстві.

Ціннісно-смістова компетентність пов'язана з ціннісними уявленнями студента, його здатністю до орієнтування в житті, усвідомлення свого місця в ньому, до вибору цільових та смислових установок для своїх дій та вчинків, до прийняття рішень. Від сформованості цієї світоглядної компетенції залежить освітня траєкторія студента та програма його життєдіяльності в цілому.

Загальнокультурна компетентність включає особливості національної та загальнолюдської культури, культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних явищ та традицій, роль науки та релігії в житті людини, компетенції у сфері побуту та культурного дозвілля.

Навчально-пізнавальна компетентність охоплює знання, вміння, планування, аналіз, рефлексію, самооцінку навчально-пізнавальної діяльності. У межах цієї компетенції визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: вміння розрізняти факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання різних методів пізнання.

Інформаційна компетентність пов'язана з формуванням уміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її. Ця компетенція забезпечує навички роботи студентів з інформацією, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також в оточуючому світі.

Комунікативна компетентність містить оволодіння мовами та способами взаємодії з людьми, навички роботи в групі. Студент має вміти відрекомендувати себе, написати листа, заяву, анкету, поставити запитання, вести дискусію.

Соціально-трудова компетентність передбачає оволодіння знаннями і досвідом у громадянсько-суспільній діяльності, у соціально-трудовій сфері, у галузі сімейних стосунків, у питаннях економіки і права та в професійному самовизначенні.

Компетентність особистісного самовизначення спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційну саморегуляцію та самопідтримку. Вона пов'язана з безперервним самопізнанням, розвитком необхідних особистісних якостей, формуванням психологічної грамотності, культури мислення й поведінки. До цієї компетентності слід віднести правила особистої гігієни, турботу про власне здоров'я, внутрішню екологічну культуру, комплекс якостей, пов'язаний з основами безпечної життєдіяльності [3].

Поступове входження України в європейський та світовий простір характеризується переосмисленням та впровадженням європейських та світових стандартів освіти. Компетентісно орієнтований підхід до стандартизації освіти поширений у провідних країнах світу, де відбувається процес визначення та відбору ключових компетентностей. Впровадження компетентісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є одним із важливих моментів сучасних наукових педагогічних досліджень. Щоб розробити концептуальні засади компетентісного підходу в освітньому аспекті в рамках Федерального статичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади було започатковано Програму "Визначення та відбір ключових компетентностей: теоретичні й концептуальні засади" зі скороченою назвою "ДеСеКо". У даній програмі поняття "компетентність" визначається як здатність відповідати на складні вимоги шляхом використання та мобілізації психологічних ресурсів (включаючи вміння та ставлення) у певному контексті [4, 5].

Професійна компетентність сучасного педагога розглядається як сукупність трьох

складових компонентів - предметно-технологічного, психолого-педагогічного і загальнокультурного. Основними показниками педагогічної компетентності педагога виступають передусім особистісні якості, особливо психологічні; усвідомлення своєї ролі у вихованні громадянина, патріота; безперервне підвищення загальної та професійної культури; пошукова діяльність педагога; володіння методами педагогічного дослідження; конструювання власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна діяльність.

Оволодіти педагогічною майстерністю може кожний педагог лише за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду. Аналіз світових тенденцій у галузі педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму.

Основними проблемами, з якими зустрічаються науково-педагогічні працівники в наш час є постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; ускладнення проблем виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання й виховання; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок з таких суміжних з педагогікою наук та робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Звертання до наукової літератури, що пов'язана з питаннями основних компетентностей педагогічної освіти, дозволило зробити висновок, що дані проблеми розглядаються в таких галузях знань як філософія, психологія, фізіологія, педагогіка. Предметне навчання - це тільки основа для формування компетентностей як інтегрованого результату навчальної діяльності. Викладач, читаючи свою навчальну дисципліну, формує компетентності студентів засобами свого предмета. Кожен хороший семінар, кожна цікава лекція виховує студентів, навіть якщо в них і немає чітко спланованих виховних моментів. Усе це може здійснювати тільки педагог-науковець з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
3. Хуторський А. Ключові освітні компетентності [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/2340/>.
4. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. – OECD, 2005. – 20 p.
5. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – Brussels: European Commission, 2004. – 20 p.

UDC 372.881.1

V. V. Avdeeva,  
Krasnoyarsk, Russia

### THE ASPECTS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN LANGUAGE TEACHING

Our time is making new demands on learning foreign languages. One of these requirements - the communicative approach, which main objective is to form and develop the

communicative competence. It is necessary to create conditions for practical use of a foreign language so that each student could choose such training methods which would allow them to show their creativity and to activate cognition in learning foreign languages.

Foreign language teaching is technologically enhanced nowadays. That involves the variety of multimedia in teaching-learning process. Nowadays it's not enough to use only the textbook in a classroom to form independent thinking and the ability to reflect (which includes reflection, introspection and self-evaluation) in your students. A broad range of information reflecting the different views on the same issue, provides students with food for thought, critical analysis, synthesis and independent conclusions and decisions. However, popular computer products do not provide the real communication, which is important for forming communication skills.

The role of the teacher is to encourage the students' cognitive activities in learning foreign languages. Modern techniques such as cooperative learning, project methodology, use of new information and communication technologies and the Internet resources help to implement the learner-centered approach to learning, providing personalization and differentiation of students' learning abilities, taking into consideration their levels and interests. After all, today's students - are individuals interested in everything. They want to know about the culture of other countries, they travel and communicate a lot, aiming to be fully developed, and therefore, the students have access to the cultural values of new countries, expanding their horizons.

Modern tendencies in teaching foreign languages are mostly related both to the radical change in the paradigm of methodological and the technical and technological renewal of the teaching-learning process. They result a wide expansion of learning tools such as multimedia computer programs. Due to economic reasons multimedia approach in language teaching is not used in the ordinary classroom or in all high school rooms yet, but it is quite widespread among the enthusiastic language learners. Unfortunately, there is no reliable "guide" in the great diversity of linguistic multimedia programs, as well as guidelines on their use. It is obvious that multimedia products of good quality (good from the software and methodological points of view) have their advantages which undoubtedly have a significant effect on the rise of students' interest to the process of learning and motivate them greatly [3]. Among them: recency effect; changing the usual attributes of lessons. The question is - how deep these programs should be integrated in the teaching-learning process and how they help to optimize this process if they do.

The number of existing computer programs for learning English has already exceeded the number of usual school textbooks, but their quality is still not satisfied. The majority of them is based on the use of ready-made multimedia training courses which offer different exercises to drill phonetic, grammar and lexical knowledge. The material in these programs is presented in the form of interactive exercises and often consists of theoretical and practical sections on various aspects required by the compulsory minimum curriculum in English. This part of the program can be used as extra work in the classroom. The program may also provide some feedback on the performance of certain operations through monitoring students' success, issued hint messages if needed. Computer training is recommended for use at all stages in the formation and improvement of grammar, phonetics and vocabulary skills [1].

However, analysis of existing software products showed that most of them are ineffective, since all types of tasks are reduced only to the multiple-choice and fill-in-the gaps exercises. Another important disadvantage of these programs is the lack of opportunity to change the content of the program to update and expand the database of educational texts, to add or modify exercises according to the students' level of knowledge. Therefore, a complete and systematic use of computer-based training programs and systems in the teaching of foreign language is not possible. Teachers have the opportunity to use only some parts of such



programs at particular stages of lessons on some of the topics studied in the textbook.

The priority in the teaching of foreign languages nowadays is the focus on the development of communicative competence. This imposes strong requirements on the content and forms of educational process. Consequently, the effectiveness of any multimedia product is determined by how the program (its content, methodological system and multimedia software) moves you on the way to being able to use language as a means of communication. Unfortunately, this is a weak point of most computer training programs [4]. It is impossible to distinguish the category of “training” programs among existing ones. Many of them are just “living books” with a curious graphics and animation - they do not teach, but they do help in learning. There are also products that cannot be defined as training ones, but which, nevertheless, are advertised and known exactly as teaching programs. The choice is really big enough - there are programs designed to bring new material, the programs focused on grammar training (and there are elements of hypertext); programs for developing of listening skills, improving pronunciation (with the help of audio and video fragments). Only the means of training grammar structures and learning vocabulary vary; all the features of multimedia environments (including “the effect of 25 fps”) are involved. Unfortunately, the presentation of grammatical material looks like screened books and the vocabulary is given as a dictionary. Many of the programs are just wonderful tutorials that complement the school and university English courses. Existing computer training programs only form the language competence, creating conditions for speech competence, which is the goal of language teaching.

The process of communication outside of a living dialogue is unthinkable. It is not limited to the transmission of the content of the message and understanding as a statement of fact. Real communication is inevitably involves knowledge of extralinguistic context, pragmatic implication, some undermeaning. Formation of communication skills is impossible without a feedback. And this feedback while training with a computer does not go beyond “right-wrong” element. Interactive factor, the factor of surprise or non-standard response in this case is excluded. In this regard, there are fundamental limitations in the capabilities to master the language perfectly or begin studying it from scratch using the computer, as its role in the teaching of foreign languages has always been and always will be secondary. The situation with computer training programs today reminds the period of the introduction of video in teaching practice, when it seemed possible to exclude the teacher from the teaching-learning process completely. Nevertheless, the specificity of language teaching is impossible without teacher’s personality as well as without training of acquired skills in real communication.

A fundamentally new approach to creation of educational programs based on new information technology, conceptual linguistics and cognitive methodology is focused on searching and selecting interlingual correspondences and differences at the conceptual level, and the formulation of particular methodological strategy [2].

Thus, the introduction of multimedia contributes to the main goal of modernization of education - improving the quality of education, increasing access to education, to ensure the harmonious development of the personality that is driven in the information space, introduction to information and communication capabilities of modern technology and having the information culture, due to the social order of the information society.

Analyzing the experience of using information and communication technology in the classroom, it can be said that it helps:

- to provide positive motivation for learning;
- to conduct lessons at a high aesthetic and emotional level;
- to increase the amount of work carried out in the classroom in 1.5 - 2 times;
- to improve control of knowledge;
- to organize rationally the teaching-learning process;

- to form truly research skills;
- to provide access to different information systems;
- to personalize the learning process [4].

As for performance, the use of information and communication technology contributes to the quality of knowledge, formation and development of competence and motivation to learn English, creating favorable conditions for better understanding between the teacher and students, and their cooperation in the educational process, the efficiency of absorption of educational material, forming a complete system of knowledge. Besides, it allows increasing the pace of work in the classroom, without any harm to the students' learning skills.

The introduction of multimedia programs creates conditions for the intensification of the educational process. They provide practical use of psychological and educational projects, which help to master the ability to acquire new knowledge independently. It is also worth mentioning that ICTs encourage students to discover and develop their personal qualities. So, there is no doubt that the use of information and communication technology in language teaching brings more positive results rather than just following even the best textbooks.

#### LITERATURE

1. Беляков М. В. Новые технологии в преподавании иностранных языков// Филологические науки в МГИМО: Сб. научных трудов/ МГИМО(У) МИД России; Отв. ред. Л.Г. Кашкуевич. – М.: МГИМО, 2001. – С. 116-121.
2. Ермилова Н.Ю., Ключко А. Ю, Ключко Ю. Н. Социально-философские пути оптимизации обучения иностранным языкам в вузе// Вестник СевКавГТУ, Серия «Гуманитарные науки», №2 (12), 2004.
3. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов/ Отв.ред. А. С. Гринштейн.-Самара: Универс-Групп, 2006. – 75с.
4. Силютин С.Н. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]/ С.Н.Силютин. – режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/primenenie-informatsionno-kommunikatsionnykh-tekhnologii-v-obuchen>

UDC 378.091.214-045.32

*S. V. Burdina,  
Luhansk*

#### INTERNATIONALISATION OF THE CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION

The trend to internationalization in higher education (HE) has challenged educators around the world in many ways, one of which is the impact of internationalization on curriculum. In this paper we consider the definitions of internationalisation of higher education, internationalisation of curriculum from the point of view of researchers and practitioners, as well we analyse different disciplinary and institutional responses to internationalisation of curriculum.

The internationalisation of higher education is defined as the “process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the university” [4, p. 2]. Most Ukrainian universities have to deal with internationalisation only at the level of teaching due to attracting international students. Thus, the problem of internationalizing the curriculum is topical for Ukrainian universities. There are several definitions of internationalisation of curriculum. Internationalised curricula is defined by researcher Back as curricula with an international orientation in content, aimed at preparing

students for performing (professionally/socially) in an international and multicultural context, and designed for domestic students as well as foreign students [1, p. 1]. Hence, the emphasis is on the internationalised content to prepare professionals with cosmopolitan views irrespective of their cultural background. This idea is also shared by educators, as internationalisation of curriculum is understood by them as “a framework of values and practices oriented towards heightened awareness and appreciation of the politics of difference as the basis for developing the necessary skills and literacies for a changing world” [6, p. 11]. The equivalent for educational content in this definition is reflected in teaching values and practices, and for professional training – in developing skills and literacies. In this paper internationalisation of the curriculum is defined as curricula, pedagogies and assessments that foster: understanding of global perspectives and how these intersect and interact with the local and the personal; inter cultural capabilities in terms of actively engaging with other cultures; and responsible citizenship in terms of addressing differing value systems and subsequent actions [3, p. 135]. This definition is more comprehensive, as it comprises not only pedagogical aspects of internationalising curriculum, but issues of responsible citizenship.

To explore the idea of differing disciplinary responses to internationalisation of curriculum, Becher’s classification of the disciplines is used. Becher described academic disciplines as international cultures connecting academics across the globe, not just in research endeavours, but also in teaching. Becher classified the disciplines as hard pure (natural science and maths), hard applied (science-based professions, e.g. engineering), soft pure (humanities and social sciences) and soft applied (social professions, e.g. education, social work and law) [2]. This division of academic disciplines is supported by specific pedagogical practices, characteristic for each disciplinary domain.

The hard disciplines were seen to be built on logical deduction and reasoning, knowledge was considered impersonal and value-free, and mathematical modelling used to breakdown complex ideas and search for universal ‘truths’. In contrast soft disciplines were seen to offer a more discursive engagement with a body of knowledge, where personal experiences and ideas were valued and knowledge seen to be value-laden, and analysis seen as complex and disputed [2]. However, Becher and Trowler recognized that the clear categorisation of disciplines was seen as increasingly problematic as changes in higher education have led to the spread of interdisciplinarity.

Becher and Trowler show that the differences in the disciplines ‘go to the heart of teaching, research and student-faculty relationships’ [2, p. 194]. Science subjects are seen traditionally to favour the lecture and problem-based seminars using case studies and simulations, while the humanities and social sciences prefer face-to-face tutorials with discussions and debates [5]. In this paper the disciplinary responses to internationalising the curriculum are explored using Becher’s categorisation of the disciplines to try to identify and understand resistance to it and ways to move forward.

The issue of culture is not considered to be of consequence in the hard pure disciplines, the scientists seeing their work as ‘culturally neutral’. The lecturers in the hard disciplines illustrate clearly a belief that their discipline is already international, based on value-free universal principles. They believe that the theories, principles and concepts of the disciplines were the same the world over. Some staff, in the hard disciplines, found it difficult to imagine their curriculum or pedagogy being different, or the backgrounds of the students making any difference to the teaching of the subjects [3, p. 136]. Though it may sound problem-proof, the dark side of this state of affairs is low motivation to pursue academic mobility on the part of students, as there is ‘nothing to be gained’. While the lecturers in the hard applied subjects, such as pharmacy, information technology and medicine, also believe in ‘international science’, they do recognize that the students will be practising this science within different health systems, with different regulations, belief systems and ethical standards, and that this

would affect the outcome. The different backgrounds of the students may cause direct clashes of norms and values in some cases. In contrast, in the soft disciplines distinctions may not be apparent [3, p. 137]. For instance, for musicians and design students the common language of classroom interaction is their art. Versatile problems may still occur in classroom interaction due to cultural stereotypes, hence, Arab, Asian, African patterns of classroom interaction may differ based on gender or age predisposition (e.g. a woman supervisor for Arab students, disagreeing with the teacher for Asian students etc.)

Thus, the second issue under consideration is the pedagogical issue, which is illustrated in the need to move from a didactic to a facilitative style of teaching, aimed at creating the environment of learning. Learning about previous academic background of students as well as their future professional needs may guide teachers on the way of constructing effective learning communities. Keeping in mind that probably some of the things you are teaching, your students will not be able to practice in their own cultures, requires flexibility and constant adaptation of the curriculum. However, familiarizing students with alternative values and professional practices may turn them into future agents of change.

As attracting international students on campus is mostly fostered by university administration, and faculty have to adapt to international student body, some level of resistance may be anticipated on the part of teaching staff. Though national students may pose unexpected challenges for teaching as well, having students with different cultural and academic backgrounds is often seen as an amplified problem. It will probably be more beneficial to consider adapting teaching by shifting the emphasis from the discipline onto the student. By trying to look at the degree programme holistically, and asking the question “what students will get out of this programme”, keeping in mind the vision of graduate attributes, skills, competencies or literacies may guide curriculum redesign. Learning about students’ expectations before coming on foreign campus, monitoring their adaptation and involvement into the learning community, empowering students to enter the professional world fully equipped with the necessary skills to deal with ethical dilemmas and make mature judgements will ensure the sustainability of the programme.

If students leave the foreign campus completely disillusioned and skeptical about the new cultural environment, having acquired a negative image of the country in general and people in particular this outcome is far from the initially envisaged one for the degree programme, i. e. of forming responsible citizens for different value systems. How often do universities run formative assessment and post-evaluations of their international programmes? Do administrators and faculty care about the experiences students gain, when they are studying far away from home and which predispositions they develop, when they come back home? Integrated institutional policy to deal with internationalised degree programmes presupposes collaboration with and constant support of the staff involved in programme delivery. Getting feedback from both faculty and students, taking this feedback into account and offering support in dealing with new academic challenges will contribute to positive outcomes of the international programme.

Though some faculty members may be resistant to changing their teaching style, practices or teaching philosophy under the pressure of internationalizing the curriculum, developing and introducing scaffolding measures, like curriculum design workshops, focus groups, peer support etc. will definitely be conducive to maintaining enthusiastic institutional environment and will aid eliminating a lot of negative effects in running the international programme. Unfortunately, bridging the demographic gap at the expense of international students was the major motivation of Ukrainian universities to attract foreign student, but our case is not unique – this lucrative incentive is shared by a lot of European universities. The difference between strategies and policies of Ukrainian and European universities is that all our efforts are directed at attracting foreign students, not so much on competing with world

universities through developing a robust academic programme.

To conclude this brief overview of the problem of internationalising the curriculum, it should be pointed out that the absence of theoretical frameworks underpinning internationalisation of the curriculum and curriculum planning; the clash between the universal and local components of the curriculum; culturally diverse classroom interaction patterns, the non-alignment of assessment policy and practice; and tough challenges to develop student learning communities – create complications for implementing the internationalisation of curriculum successfully. However, the provision of staff development opportunities with focus on these challenges is critical for creating stimulating learning environments in the international context.

#### LITERATURE

1. Back K. J. C., Davis D. V., Olsen A. Internationalisation and higher education: goals and strategies. / Ken J. C. Back, Dorothy V. Davis, Alan Olsen // In Australia. Dept. of Employment, Education, Training and Youth Affairs. – Aust. Govt. Pub. Service, Canberra. – 1996. – 147 p.
2. Becher T., Trowler P. R. Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines. / T. Becher, P. R. Trowler. (2nd ed.) – Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and the Open University Press. – 2001. – 256 p.
3. Clifford V. A. Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. / Valerie Anne Clifford // International Journal for Academic Development. – Vol. 14, No. 2. – June 2009. – P. 133-143.
4. Knight J., Wit H. D. Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries. / J. Knight, H. Wit. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE). – 1997 – P. 1-51.
5. Lindblom-Y. S., Trigwell K., Nevgi A., Ashwin P. How approaches to teaching are effected by discipline and teaching context. / Ylanne S. Lindblom, K. Trigwell, A. Nevgi, P. Ashwin // Studies in Higher Education. – Vol. 31(3). – P.285-298.
6. Rizvi F., Walsh L. Difference, globalisation and the internationalisation of curriculum. / F. Rizvi, L. Walsh // Australian Universities Review. – 1998. – Vol. 2. – P. 7-11.

UDC 378

*Will Granger,  
Birmingham, Alabama*

#### MISTAKES MAKE PERFECT: WHEN AND HOW TO USE THE COMMUNICATIVE METHOD

Students should make mistakes. A student of any age, from any background, should be encouraged to use a foreign language in a number of situations, make errors in grammar or pronunciation, and learn from those mistakes to improve speech in the future. Perhaps the most intrinsic way of promoting this trial and error type instruction is through the communicative method. Although obvious, we sometimes have to remind ourselves of the most basic reason for language, communication – the ability to relay a thought, idea or request. However, for all the debate and enthusiasm the communicative method has brought EFL instruction in the past few decades, we should remain critical and question how to use this method effectively.

As educators, we sometimes place too much emphasis on accuracy. We often forget that mistakes aren't just red marks, sub-par errors that should be condemned, but also signs that we have room to improve. No student is perfect, and, often times, even the teacher is still learning. The communicative method (CM) is unique in its treatment of mistakes. When using the CM, teachers should pay attention not only to how they correct errors in student's speech, but also how much they emphasize accuracy. The CM should encourage fluent speech and expressing meaning rather than accuracy. Instructors should often forgo

correcting mistakes in favor of allowing a student to continue speaking. According to Krashen's affective filter hypothesis, when a student is corrected during speech, he or she will often raise the affective filter, become anxious, or lose the ability to successfully express ideas. This is part of the reason Krashen believes individuals acquire the structure and grammar rules of a first language so quickly, as they are not hindered by the correction of others [1].

Rather than making corrections during speech, a teacher should give suggestions discretely: either after the student has expressed his or her thought, or by the instructor simply correctly repeating the sentence again after the student has finished speaking. The instructor should act as a source of support, "not evaluating the student's contribution but commenting on it and subtly helping the learner construct what he [or she] wants to say" [2, p. 57]. The focus of the CM is meaning, and students must be given opportunities to speak without fear or hesitance that they might make an error in their usage. These opportunities are given in order to increase fluency and raise confidence, making the student more likely to speak in real-world situations.

Although the CM encourages speech, there are times when corrections, and even native language instruction, are necessary. When learning another language, we naturally tend to take the rules and semantics from our first language and try to fit these guidelines into the second language. In the instance of a negative transfer of rules from one language to the other, it may be necessary for students to receive explanation in their native language. Once aware of these common mistakes, students will be more aware of such discrepancies, able to understand these problems, and more apt to avoiding mistakes in the future. [3, p. 16] There is also the dangerous situation that a mistake, if repeated often, will be learned and may "seriously affect the communicative purposes. This kind of practice may lead to fossilization of learner's errors" [3, p. 17]. Common mistakes should be corrected before students learn and internalize these errors.

Perhaps the main reason the CM has become so popular is the extent to which it can mirror real-life situations, natural speech without scripts or pre-planned phrases. Although set phrases might be appropriate for students in the first few lessons learning a new language, they should strive for practice that allows them to be creative with the language, morphing it to fit their needs for expression in any situation. Students should remain flexible, prepared to use a language in everyday settings. When students are presented with speaking situations they cannot prepare for (situations present in CM activities) there is a better chance they will develop an automated use of that language [4]. Herein lies the crux of the CM – preparing students to respond in any situation when speaking with a native speaker, reading a variety of texts, or writing a composition in another language. Just as in normal life, language is spontaneous and speakers respond appropriately with each other. As Rivera concludes, for "oral communication to be authentic there need to be a considerable degree of spontaneity and a true exchange of meaning to which the interacting parties are oriented and in which they are interested" [2, p. 59]. Authentic material must be spontaneous and meaningful, and these criteria are crucial when introducing the CM into the classroom.

There are definitely some setbacks that accompany the communicative method. First, it is easy for a native speaker to laud the advantages of the CM, as he or she has the language skills to respond to any questions a student might ask. In the case of an instructor teaching English as a non-native language, the CM might be as beneficial a learning opportunity for the teacher as it is to the student. Also, with new technologies such as Skype's educational components and native speakers working in foreign countries, there are an increasing amount of opportunities for EFL learners and teachers to speak with native-speakers.

Secondly, many teachers dismiss the CM for its inability to deliver affective grammar instruction to students. While some students might learn grammar structure and syntax rules

through conversation, there are some benefits to the more tradition grammar-translation method of teaching. Chuan tested two university groups over the course of a semester: one receiving the traditional grammar-translation method of instruction, and the other being taught in the CM method. At the conclusion of the semester, Chuan discovered that, “learners with the Grammar Translation Method... made more progress in grammar learning than those who used the Communicative Approach” [3, p. 21] Although the CM may better prepare students for authentic situations, the grammar-translation method proved more affective in teaching grammar rules, the blue print that holds the words of a language together.

As an American EFL teacher in Ukraine, I’ve noticed two kinds of students in my classrooms. The first category is the outspoken, confident speaker who is always quick to answer a question in class, unafraid of any problems in pronunciation, grammar or diction. I don’t worry about that student. It’s the other student, the quiet and reserved student, sometimes afraid of his or her own voice, which I often worry about. It’s often difficult to assess a student’s progress in learning a foreign language when he or she rarely speaks. In classes, they may pass tests and slide through their English courses without much trouble, but without practice using their second language for a variety of purposes, they will lose their grasp on English. In order to give students a confident grasp of English they should be exposed to authentic situations and be ready to spontaneously use their English skills through the methods espoused in the CM method.

#### LITERATURE

1. Krashen, Stephen. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press, 1982.
2. Rivera, Jose David Herazo. “Authentic Oral Interaction in the EFL Class: What It Means, What It Does Not.” *Profile 12.1* (2010): 47-61.
3. Shih-Chuan, Chang. “A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar.” *English Language Teaching 4.2* (2011): 13-24.
4. Ellis, Rod. *Text Based Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press, 2003.
5. Mohd, Yasin Sharif. “Communicative Approach: An Innovative Tactic in English Language Teaching.” *Journal of Education and Practice 3.4* (2012): 64-70.
6. Saeed, Ahmad, and Rao Congman. “Does it Work? Implementing Communicative Language Teaching Approach in EFL Context.” *Journal of Education and Practice 3.12* (2012): 28-35.

UDC 387

*N. A. Kobzeva,  
Tomsk, Russia*

#### PROMOTING CRITICAL THINKING THROUGH THE USE OF WEB QUEST IN AN EFL CLASSES

Nowadays, English Foreign Language (EFL) teaching methods for developing professional, communicative, cross-cultural engineering students’ competences and its role in technical education have been changing according to the present-day requirements. One of a very important aim of modern engineering education is helping students to learn how to think more productively, generate and evaluate ideas. Thinking is essential for a well-educated modern engineers’ activity.

Presently, the amount of information available through modern technology is massive. Moreover, this information explosion is likely to continue in the future. Students need a guide to choose the information they really use and not just passively accept it, so critical thinking is essential for effective functioning in the modern world.

Students need to develop and apply critical thinking skills to their academic studies, to

the complex problems that they face, and to the critical choices they will be forced to make as a result of the information explosion and other rapid technological changes. Thinking combines the related structures and processes of perception, memory, forming ideas, language and use of symbols - the basic cognitive skills which underlie the ability to reason, learn and solve problems. Students can be taught thinking skills strategies that allow them to process information more efficaciously. They can also learn to demonstrate habits of mind or thinking behaviors in their daily activities.

Throughout the years, a lot of critical thinking skills models and programs have been generated from educators, seeking to describe the essential elements of thinking and to develop a systematic approach to teaching thinking skills as a part of school or university syllabus.

The need to teach thinking skills is not a recent one. In every course, as well as in the course of English Foreign Language, students should be taught to think logically, analyze and compare, question to master English as a university subject. This means hard work for the teachers. In a course that emphasizes thinking, objectives must include application and analysis, divergent thinking, and opportunities to organize ideas and support value judgments. Faculties and university's programs strive for graduate individuals to be experienced and adept at critical thinking [1].

The English Foreign Language Syllabus of the Department of Foreign Languages (Institute of Non-Destructive Testing, Tomsk Polytechnic University) stresses that when students use critical thinking skills they focus on 'knowing how' to learn as well as 'knowing what' to learn.

Moreover, English teaching may use effective technologies in forming and developing critical thinking as well as professional and language competences. One of these technologies is Web Quest technology. Web Quest is appropriate for English Foreign Language learning and can be implemented in an English Foreign Language classes for the engineering students.

English Foreign Language teaching practice revealed Web tool as a potential learning activity that motivated students to read authentic texts, work collaboratively with their peers, and exercise critical thought.

The results of Web Quest usage among engineering students indicated that students used critical thinking during the Web Quest actively analyzed, synthesized, evaluated and reflected on information referring to the topic of the Web Quest, for example, "Wildlife Protection", as one of the difficult to learn. The results of practice showed that Web Quests can be a useful activity to promote critical thinking and English language use in an EFL course at technical university.

#### REFERENCE

1. Кобзева Н. А. Cultivating students' thinking skills at English Classes / Н. А. Кобзева // Молодой ученый. — 2011. — №4. Т.2. — С. 95-97.

UDC 371.1:801+004004

*L. O. Shishkina,  
Kerch*

#### ICT COMPETENCE AS A CONSTITUENT OF PROFESSIONAL MOBILITY OF EFL TEACHERS

Today we observe a crisis of human resources around the world, which happens due to such great changes in the world community as globalization, informatization and onrush of ICTs – Information and Communications Technologies. Hence it is necessary to meet the requirements of impetuously-developing society and provide labour markets with a brand-new kind of specialist: knowledgeable, professional, adaptive, flexible, creative, anticipating,



inventive, and able to nonstop lifelong professional training, i.e. a professionally mobile specialist. However, it is rather difficult because of inactivity and sluggishness of educational systems though every education system in the world is being reformed at the moment. To enhance this process and fulfill the social order of the modern society in up-to-date specialists, it is necessary to define the constituents of professional mobility and the optimal ways of their development. Our research deals with the problem of identifying the structural components of professional mobility of future foreign language teachers (FLT) and its forming. The analysis of scientific research on the topic, observations and our experimental study help to reveal the following major constituents of professional mobility of FLT:

- Art of speaking.
- ICT competence.
- Conflict resolution skills.
- Critical thinking skills.
- Research skills.
- Creativity.
- Problem-solving proficiency.
- Multicultural competence.
- Essay-writing skills.
- Subject competence (on the basis of lifelong education).

One of the most essential constituents is ICT competence. Although a lot of researches are devoted to this problem there are still a few works dedicated to its development for future FLT. This defines the actuality and novelty of our approach. There are several ways to form and develop ICT competence of future FLT: 1. Teach students the basics of ICT literacy which consists of computer literacy, internet literacy and multimedia literacy; 2. Acquaint students with the most useful and valid professional sites like <http://learningenglish.voanews.com>; <http://www.bbc.co.uk/news>; <http://lingualeo.com>; <http://www.cambridgeenglishonline.com>; <http://film-english.com>; 3. Introduce the most popular ICTs, teach to use them for the English language teaching and encourage students to test the most useful of them (blogs, videopodcasts, mind mapping, Mixbook, typewith.me, etc); 4. Inform them about MOOCs (massive open online course) and make students try them on via completing at least one of the courses with further reflections on the course perspectives in ELT. Since the first 3 items are better worked out and presented in researches, we are going to focus on the last item devoted to MOOCs.

According to Wikipedia MOOC is a massive open online course aiming at large-scale participation and open access via the web. MOOCs are a recent development in distance education using open educational resources. They originated within the open educational resources (OER) movement. Recently several epoch-making MOOC-type projects have emerged independently, such as Coursera, Udacity and edX [3]. Coursera ([coursera.org](http://coursera.org)) was founded in April 2012; there are 222 courses which suggest the fullest selection, from poetry to probability; social interaction: online forums and study groups, meet-ups organized by students in about 1,400 cities; pacing: most courses have start and end dates, though it's possible to join a course after it has begun, as long as it is before the registration cutoff date; assessment: software grades quizzes, homework, problem sets; five other students grade written responses; many instructors allow quizzes to be taken multiple times, with highest grade counting (a different quiz each time); it's free for now; what can be got: some instructors offer signed certificates of completion, but not from the university [1]. Udacity ([udacity.com](http://udacity.com)) was founded on 20 February 2012; it suggests 22 active courses: they focus on computer science, with a few other science and math topics; assessment: software grades tests, problem sets, programming assignments; social interaction: online forums and study groups, meet-ups organized by students in over 450 cities; pacing: courses taken at own

speed; free for now, eventually, perhaps \$100 in tuition for a master's degree [5]. edX (edxonline.org) was founded in April 2012; topics: they pledge to offer humanities as well as the sciences; as of 14 February 2013 there are 24 active courses; assessment: software grades tests and homework; social interaction: rudimentary, only one course, given by the Harvard School of Public Health in quantitative methods, has regional get-togethers; pacing: courses have start and end dates, registration closes two weeks after start date, students may miss a week but lose points if they don't make a deadline for turning in an assignment; it's free, with plans to charge for certifications [2].

MOOCs gained significant public attention in 2012 due to the prominence of MOOC project founders and contributing institutions, as well as the large financial investment designed to make e-learning more scalable and sustainable. MOOCs have at least two key features which make them a breakthrough: open access as MOOC participants do not need to register as students and are not required to pay a fee; large scale since MOOCs are designed to have a "massive" number of students.

There are several evident benefits of MOOCs which make them especially longed-for [4]:

1. you can start a MOOC in any setting and with any gadget that has connectivity to the Web;
2. you can move beyond time zones and physical boundaries;
3. you can join a MOOC and follow the course notwithstanding your level of education or any degree; the only requirement - your willingness to learn;
4. learning happens in a more informal and opportune setting and the most convenient time;
5. you broaden and enrich your own personal learning environment by participating in MOOCs;
6. you improve your lifelong learning skills, for participating in MOOCs forces you to think about your own learning and knowledge absorption;
7. you can develop and advance your professional mobility participating in MOOCs as they suggest plentiful opportunities for self-development, self-actualization and personal versatility; they encourage you showing your potential;
8. Via MOOCs you gain a unique possibility of nonstop lifelong education, staying in professional and cultural mainstream;
9. MOOCs involve you in networking with others who have similar interests around the world.

For our research work we have chosen Coursera as the most representative and popular MOOC to investigate its possibilities for the English language teaching and learning. At present there are diverse courses suggested by 33 Universities which have partnered with Coursera. The course categories are the following: Biology & Life Sciences; Business & Management; Computer Science: Artificial Intelligence, Robotics, Vision; Computer Science: Programming & Software Engineering; Computer Science: Systems, Security, Networking; Computer Science: Theory; Economics & Finance; Education; Electrical and Materials Engineering; Food and Nutrition; Health and Society & Medical Ethics; Humanities Information, Technology, and Design; Law; Mathematics; Medicine; Music, Film, and Audio Engineering; Physical & Earth Sciences; Social Sciences; Statistics, Data Analysis, and Scientific Computing. In the category Education the most attractive courses are devoted to e-learning and online education: Fundamentals of Online Education: Planning and Application (run by Fatimah Wirth from Georgia Tech) and E-learning and Digital Cultures (run the course team by Jeremy Knox, Sian Bayne, Hamish Macleod, Jen Ross, and Christine Sinclair from the University of Edinburgh).

I have started these courses to better understand their structure, requirements, utility and

future prospects for developing professional mobility of future foreign language teachers. The first thing which I find really rewarding is the rapport between the instructors and students (or as we are sometimes called *Courserians*), genuine interest in students' success, humour, support and a well-developed syllabus of the course. The course structure is demonstrated on the example of the course by Denise Comer (Duke University) which is starting in March 2013:

1. The short annotation of the course (*You will gain a foundation for college-level writing valuable for nearly any field. Students will learn how to read carefully, write effective arguments, understand the writing process, engage with others' ideas, cite accurately, and craft powerful prose. We will create a workshop environment*).

2. Next you can watch the *Intro video* to see the instructor and learn some more about the course...

3. Then the information about the starting date comes: *Next Session: Mar 18th 2013 (12 weeks long)*.

Workload: 6-8 hours/week.

4. More detailed information is presented in the next section: *About the Course*.

5. The next point is *About the Instructor(s)*.

6. Then goes: *Course Syllabus* (In fact it is very detailed but only key points are shown here)

Unit 1 (Weeks 1-3): Critical Response

Unit 2 (Weeks 4-5): Explicating a Visual Image

Unit 3 (Weeks 6-9): Case Study

Unit 4 (Weeks 10-12): Writing an Op-Ed.

7. *Recommended Background*: Students should have basic English proficiency and exposure to secondary-level English or composition.

8. *Suggested Readings*: Students are encouraged to refer to the materials in this open-source textbook for additional help with writing: Writing Commons (<http://writingcommons.org/open-text>)

9. *Course Format*: By engaging with ~40 interactive instructional videos (each ~six-eight minutes in length), students will research, draft, and revise the following four major projects in sequenced stages and with feedback from their peers: a critical response to an argument about expertise (2pp.); an explication of a visual image (2pp.); a case study of an expert (4pp.); and an Op-Ed about expertise (2pp.). Smaller assignments include directed reflections, forum participation, response papers, peer review, practice quizzes, polls, discussions, and surveys.

10. *FAQ section*.

The next thing I thoroughly enjoy is a lot of brand-new, professionally selected essential sources of information with useful annotations, for example: Carr, M. *Is Google making us stupid?* (<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-tupid/306868/>); or Monke, L. *The Human Touch, EducationNext* (<http://educationnext.org/thehumantouch/>). These resources provided every week together with class materials, exercises, tasks and quizzes are the priceless guide in the flood of materials on the topic.

The following are the opinions of some students about the course: "The instructors are awesome, they are industry experts and passionate educators"; "MOOC (if properly delivered) has the capacity to prepare students for higher level of understanding which eventually will increase the quality of understanding we tend to develop from one generation to next (when some of students will teach others or will become part of similar structure). It will also help to develop a common level of understanding, knowledge pool and to bring people across globe to share their understanding for a common cause"; "If your concern is

that Coursera classes expect more actual independent thinking and researching than you are accustomed to, then you make an excellent case for supporting Coursera as the future for people who want to become truly educated”.

Now it is evident that MOOCs offer a lot and only your good will is required to take the courses, to learn more, to develop yourself, to communicate, to enjoy the process of learning and being proud of yourself, and to introduce this valuable gift to your students to show them the multifunctional means of gaining professional mobility within the framework of MOOCs in the context of lifelong education.

#### REFERENCES

1. <http://coursera.org>
2. <http://edxonline.org>
3. [http://en.wikipedia.org/wiki/Massive\\_open\\_online\\_course](http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course)
4. <http://moocguide.wikispaces.com/2.+Benefits+and+challenges+of+a+MOOC>
5. <http://udacity.com>

UDC 378.147:811

*O. O. Zviagintseva,  
Lugansk*

#### USING ART TO THINK CRITICALLY IN ELT

*"Invest a few moments in thinking. It will pay good interest."  
(Author Unknown)*

The arts can greatly enhance human life and it can also become an inexhaustible source of ideas for teachers at all levels. Using art in teaching English makes classwork more interesting, themes – deeper, and methods of teaching and learning – more variable.

Different arts used at the classes of English give students an opportunity to enrich their general knowledge of art, improve their language level and practice estimating art works.

Integrating the arts into English language teaching and learning can help students to widen and develop their understanding of their own and others' human world views. In combination with reading, writing, speaking and listening, the arts can open doors for high levels of analysis and critical thinking and also challenge students to explore themselves and their surroundings, and thus find approaches for sophisticated comprehension and communication. The arts convey what it means to be human, challenge the intellect and provide rich experiences in analysis, exploration, reflection, observation, imagination, experimentation, and communication [1, p. 2 – 3].

Traditional methods of teaching English are not most effective and integrating art into them makes teaching more rewarding. Thus, visual arts can be used to teach students think critically and, after having critical ideas, to practice English speaking and writing, and then reading and listening.

What is critical thinking? Dr. Richard Paul and Dr. Linda Elder define critical thinking as “that mode of thinking – about any subject, content, or problem, - in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully analyzing, assessing, and reconstructing it” [2, p. 2].

When students are engaged into critical thinking, they can find and make connections among different topics and subjects, they have not only their language level development but also personal, cultural and social development. Teaching students to talk about the art gives them an ability to practice critical-thinking skills.

Every person responds to visual images. From the early age all people deal with

different kinds and of art, especially visual arts, so when students start to analyze or estimate art, they are not afraid of any difficult tasks or complicated projects. They feel relaxed when they meet familiar paintings or books, pictures or theatrical performances. Students' minds start to observe a work of art first, think about its meaning, forms and shapes, colors and emotions, etc. and only after some time, when they already have an idea, start to practice English speaking (or writing, etc.)

While using the arts at English lessons, especially visual arts such theatre, video, painting, photography, etc, teachers can:

- Create task-based activity.
- Combine written and spoken language.
- Make learning meaningful, interesting and easy.
- Stimulate students' creative potential.
- Help students to become more art-aware.
- Teach students to analyze, give reasons and estimate.
- Teach critical thinking (which can be useful not only in language learning).
- Support creative thinking.
- Encourage conflict solving.

When teachers think about creating an art-based lesson, it will be interesting to think critically about a question like this "Can studying art help a student to become better in any other sphere of his or her life?" And they will definitely answer "Yes", so the topics and works of art used while teaching should be carefully chosen. It is reasonable to start with something familiar and continue with more complicated works.

### LITERATURE

1. Art As A Tool For Teachers Of English Language Learners. – The New York State Education Department, Office of Bilingual Education and Foreign languages Studies. – 2010. – 39 p.
2. Elder, L. & Paul. R. *The Miniature Guide to the Human Mind*, Foundation for Critical Thinking / Linda Elder & Richard Paul. – Dillon Beach, CA. – 2007. – 3<sup>rd</sup> Ed.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Авдєєва Валерія Володимирівна**, викладач кафедри ділової іноземної мови Сибірського державного аерокосмічного університету ім. академіка М. Ф. Решетньова (м. Красноярськ, Російська Федерація)

**Агібалова Тетяна Миколаївна**, аспірант денної форми навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна)

**Антонова Катерина Володимирівна**, старший викладач кафедри українознавства та гуманітарних наук ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Бахтоярова Лариса Іванівна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Бикова Ярослава Вікторівна**, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ, Україна)

**Бокшань Галина Іванівна**, викладач кафедри іноземних мов Херсонського державного аграрного університету (м. Херсон, Україна)

**Бондаренко Наталія Юрївна**, викладач Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Горлівка, Україна)

**Бурдіна Світлана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Луганськ, Україна)

**Васильєва Людмила Гергієвна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Веремчук Тетяна Юрївна**, аспірант кафедри видавничої справи та редагування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ, Україна)

**Воскресенська Галина Володимирівна**, старший викладач кафедри іноземної філології Керченського економіко-гуманітарного інституту Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського (м. Керч, Автономна Республіка Крим)

**Гальчук Ольга Вікторівна**, заступник директора з науково-методичної роботи ОДБОЗ СПО «Смоленський коледж легкої промисловості та індустрії моди» (м. Смоленськ, Російська Федерація)

**Ганзюкова Ольга Юрївна**, викладач англійської мови Коледжу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Гончарова Ольга Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, заступник декана соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна)

**Горецька Ольга Петрівна**, асистент кафедри філології методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Грейнджер Вільям Томас**, професор Коледжу Бірмінгем-Саузерн (Алабама, США)

**Данькова Ольга Миколаївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Денисовець Ірина Вікторівна**, викладач кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка (м. Полтава, Україна)

**Дмитренко Вікторія Ігорівна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої літератури ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Луганськ, Україна)

**Долженко Марина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, заступник декана гуманітарного факультету Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Горлівка, Україна)

**Домброван Тетяна Іванівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри граматики англійської мови Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**Думанська Лариса Борисівна**, старший викладач кафедри українознавства Одеської державної академії будівництва та архітектури (м. Одеса, Україна)

**Думашиєвський Ярослав Євгенович**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германських мов Львівської комерційної академії (м. Львів, Україна)

**Д'якова Тетяна Олексіївна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Єфремов Сергій Володимирович**, кандидат педагогічних наук, викладач Харківського національного технічного університету сільського господарства імені П. Василенка (м. Харків, Україна)

**Жалілова Н. Т.**, студентка Узбецького державного університету світових мов (м. Ташкент, Узбекистан)

**Звягінцева Ольга Олександрівна**, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Зимич Євгенія Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Іванова Наталія Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Горлівка, Україна)

**Ігнатів Надія Євгенівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри російської філології філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів, Україна)

**Ільчєсін Марина Дмитрівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Ісакова Валентина Сергіївна**, викладач української мови Полтавського кооперативного технікуму (м. Полтава, Україна)

**Калініна Катерина Володимирівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Касіян Ганна Вадимівна**, аспірант кафедри романської філології Київського національного лінгвістичного університету (м. Київ, Україна)

**Кіпень Сергій Васильович**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Львівської державної фінансової академії (м. Львів, Україна)

**Кіресенко Катерина Володимирівна**, магістр англійської філології, викладач кафедри англійської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Луганськ, Україна)

**Кобзева Надія Олександрівна**, старший викладач Томського політехнічного університету (м. Томськ, Російська Федерація)

**Ковєрнік Наталія Миколаївна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Корж Олена Юрївна**, викладач кафедри іноземних мов з латинською та медичною термінологією ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Косович Ольга Васиївна**, кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри французької філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

**Куїмова Марина Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної мови Інституту неруйнівного контролю Національного дослідного Томського політехнічного університету (м. Томськ, Російська Федерація)

**Куца Оксана Ігорівна**, асистент кафедри теорії і практики перекладу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, Україна)

**Лисак Ольга Борисівна**, магістр, викладач Київського національного торговельно-економічного університету (м. Київ, Україна)

**Лисицька Олена Павлівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент Національного Університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» (м. Харків, Україна)

**Литвинова Наталія Борисівна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Любарєць Ірина Андріївна**, аспірант Київського національного лінгвістичного університету (м. Київ, Україна)

**Мартин Ростислава Ростиславівна**, магістр, асистент кафедри прикладної лінгвістики Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

**Марченко Анна Вікторівна**, студентка III курсу спеціальності «Переклад» Сумського державного університету (м. Суми, Україна)

**Масальська Надія Васиївна**, аспірант кафедри германської філології Донецького національного університету (м. Донецьк, Україна)

**Маслова Аліна Вікторівна**, аспірант кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

**Матросова Ірина Віталіївна**, аспірант кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Луганськ, Україна)

**Матросова Людмила Миколаївна**, доктор економічних наук, професор, професор кафедри економічної теорії та прикладної статистики ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Луганськ, Україна)

**Мікаєлян Вікторія Васиївна**, викладач Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова (м. Вінниця, Україна)

**Могілевська Натела Едуардівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка (м. Луганськ, Україна)

**Мороз Оксана Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології Маріупольського державного університету (м. Маріуполь, Україна)

**Морозова Ксенія Олександрівна**, викладач кафедри інформатики та природничо-наукових дисциплін Криворізької філії Європейського університету (м. Кривий Ріг, Україна)



**Ненашева Ганна Сергіївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Нестерук Вікторія Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Ніколаєнко Юлія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Полтавської державної аграрної академії (м. Полтава, Україна)

**Ніщик Руслана Олександрівна**, аспірантка II року навчання кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету (м. Київ, Україна)

**Новіцька Оксана Іванівна**, викладач кафедри українознавства ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського» (м. Тернопіль, Україна)

**Овчиннікова Ірина Ігорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Олійр Марія Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Павленко Олександр Євгенович**, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Таганрозького інституту управління та економіки (м. Таганрог, Російська Федерація)

**Петросян Юлія Ашотівна**, заступник начальника кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка (м. Луганськ, Україна)

**Печенікова Лариса Миколаївна**, викладач ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Помірко Роман Семенович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри французької філології Львівського національного університету імені І. Франка (м. Львів, Україна)

**Поневчинська Наталя Вікторівна**, аспірант Київського національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Попова Катерина Едуардівна**, викладач української мови та літератури ВП «Горлівський технікум харчової промисловості Луганського національного аграрного університету» (м. Горлівка, Україна)

**Прокопчук Марія Миколаївна**, аспірант III року навчання Київського національного лінгвістичного університету, викладач кафедри англійської філології факультету перекладачів КНЛУ (м. Київ, Україна)

**Рудницька Наталія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Савченко Алла Леонідівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри інженерної педагогіки і мовної підготовки ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг, Україна)

**Сазонова Євгенія Олександрівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Саляк Юлія Михайлівна**, асистент кафедри іноземної філології та методики викладання РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта, Автономна Республіка Крим)

**Сахарук Інна Володимирівна**, аспірант кафедри української мови та прикладної лінгвістики Донецького національного університету (м. Донецьк, Україна)

**Светлова Алла Іванівна**, викладач кафедри германської філології Сумського державного університету (м. Суми, Україна)

**Сичевська Ірина Олегівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Сінх Юлія Ігорівна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Слободян Ольга Романівна**, магістр, Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Соколовська Наталія Володимирівна**, старший викладач кафедри української та російської мов ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Стрельцова Вікторія Юрійвна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Луганськ, Україна)

**Строганова Ольга Олександрівна**, аспірант очного відділення Інституту лінгвістичних досліджень (РАН) (м. Санкт-Петербург, Російська Федерація)

**Сура Лариса Геннадіївна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Таванець Наталія Володимирівна**, магістр філології, редактор газети «Вечірні Черкаси» (сmt Чорнобай, Черкаська обл., Україна)

**Тихомиров Сергій Олександрович**, кандидат філологічних наук, докторант Московського педагогічного державного університету (м. Москва, Російська Федерація)

**Ткаченко Олена Володимирівна**, аспірант кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна)

**Туленінова Лариса Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Філатова Ганна Володимирівна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри суспільно-наукових дисциплін Придунайської філії Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Ізмаїл, Україна)

**Філіппова Ірина Вікторівна**, викладач Філії Придністровського державного університету ім. Т. Г. Шевченка (м. Рибниця, Придністровська Молдавська Республіка)

**Холмакова Юлія Валеріївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Чевичалова Світлана Вікторівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Черноіваненко Ірина Анатоліївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка (м. Луганськ, Україна)

**Чорний Василь Васильович**, старший викладач кафедри іноземних мов Львівської державної фінансової академії (м. Львів, Україна)

**Чумаченко Ганна Анатоліївна**, доктор філологічних наук, професор, професор Херсонського національного технічного університету (м. Херсон, Україна)

**Шама Ірина Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

**Шевчук Ольга Дмитрівна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Шишкіна Лариса Олександрівна**, старший викладач Керченського економіко-гуманітарного інституту Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського (м. Керч, Автономна Республіка Крим)

**Шкурашівська Леся Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри французької філології Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Штельмах Галина Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг, Україна)

**Шульгіна Валентина Іванівна**, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри прикладної лінгвістики Черкаського державного технологічного університету (м. Черкаси, Україна)

**Юрченко Олена Володимирівна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Яковенко Галина Олександрівна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Луганськ, Україна)

**Яременко Анна Сергіївна**, студентка IV курсу Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

**Ясінська Оксана Володимирівна**, старший викладач кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк, Україна)

Наукове видання

# ЛІНГВІСТИКА. КОМУНІКАЦІЯ. ОСВІТА

## МАТЕРІАЛИ VI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**14 – 15 березня 2013 р.**

**Відповідальний за випуск:**

К. В. Калініна

**Технічний редактор – *Н. В. Колотовкіна***

**Комп'ютерний макет – *Я. Л. Масольд***

**Дизайн обкладинки – *С. В. Вейда***

**За достовірність викладених фактів, цитат  
та інших відомостей відповідає автор**

Підп. до друку 27.11.2013. Формат 60x84 1/16. Папір офсет.  
Гарнітура Times New Roman. Друк RISO. Ум. друк. арк. 16,25.  
Тираж 100 пр. Зам. № 224

Видавництво

Луганської державної академії культури і мистецтв

Красна площа, 7, м. Луганськ, 91055.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2686 від 15.11.2006 р.

Тел.: (0642) 59-02-62