

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Філологічні науки
(мовознавство)

Випуск 128

Кіровоград – 2014

ББК 81.2(3)

Н 34

Наукові записки. – Випуск 128. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) –
Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 604 с.

До Наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань вивчення тексту у світлі сучасних лінгвістичних і літературознавчих методологій, а також методики навчання іноземних мов.

Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів філологічних факультетів, а також учителів-словесників.

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(*протокол №7 від 27.01.2014 року*).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Олег Семенюк | – доктор філологічних наук, професор
(відповідальний редактор). |
| 2. Григорій Клочек | – доктор філологічних наук, професор. |
| 3. Болеслав Кучинський | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 4. Василь Лучик | – доктор філологічних наук, професор. |
| 5. Володимир Манакін | – доктор філологічних наук, професор. |
| 6. Василь Марко | – доктор філологічних наук, професор. |
| 7. Володимир Панченко | – доктор філологічних наук, професор. |
| 8. Валентина Паращук | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 9. Василь Ожоган | – доктор філологічних наук, професор. |
| 10. Олег Поляруш | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 11. Олена Семенець | – доктор філологічних наук, професор. |
| 12. Олександр Білоус | – кандидат філологічних наук, професор
(відповідальний за випуск). |

Статті подано в авторській редакції.

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2014

РІЗНОЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ



IMAGES AND MOTIFS IN THE LITERARY STRATEGY OF INGEBORG BACHMANN

Ivan ZYOMRYA (Uzhorod, Ukraine)

У статті проаналізовано поетику австрійської малої прози крізь призму характеристики образів та мотивів текстів Інгеборг Бахманн. Австрійська письменниця відтворила у своїй творчості широкий спектр уявлень австрійського суспільства про перипетії ХХ ст.

Ключові слова: австрійська мала проза, творчість Інгеборг Бахманн, інтерпретація, жанр, образ, мотив.

The article deals with the analysis of poetics of the Austrian short story and takes into the focus the characteristics of images and motifs in the texts of Ingeborg Bachmann. The works of the Austrian writer enriched the German short prose with original artistic masterpieces. A wide spectrum of views on the events in the 20th century present in the Austrian society has been reflected in Ingeborg Bachmann's works.

Key words: Austrian short prose, the works of Ingeborg Bachmann, interpretation, genre, image, motif.

Mid-twentieth century Austrian literature attracts the attention of the recipient with its artistic ideas, genre and style modifications, original figurative and expressive means, individual image-associative features [5: 168]. In this regard, an original art phenomenon arose having as its source artistic achievements of Austrian writers who influenced the creation of the specific nature within the small genre of epic form in the twentieth century. They expanded the form's functions in the literary process coupled with innovative approaches to the genre concept and differentiation. Austrian short fiction reached its peak in the German-speaking Austrian cultural space during the 50-90s of the twentieth century. The essence of this artistic discourse is clearly visible in the works of the prominent woman writer Ingeborg Bachmann (1926 – 1973).

The degree of understanding which relates to speech marking of the communicative purpose actively influences the nature of adequate reception of content. This statement is confirmed by the emergence of Ukrainian-language interpretation of I. Bachmann's epic form by L. Tsybenko [1] and P. Rykhlo [2]. Owing to these translations the Ukrainian reader is able to acquaint himself with the culture of the Austrian people through adequate reading of modern literature iconic works. In addition, L. Tsybenko published his work «Mapping Ingeborg Bachmann's Poetics: Metageography of Writer's Imagination» [8]. Noteworthy is also the emergence of the 2012 thesis «Self-identification as a Personal and Philosophical Discourse in the Prose of Ingeborg Bachmann» [7] by D. Melnyk. However, the Ukrainian literary critics still need a detailed and reasoned understanding of the genre and stylistic originality of I. Bachmann's short fiction. It is this part of artistic experience characteristic of the Austrian writer that provides an opportunity to discuss the capacity of artist's genealogic consciousness for the sake of implementing a holistic creative design. This motivates functional expediency influencing the reading of factual material at the level of the theme under investigation.

I. Bachmann belongs to such active intellectual and experimental representatives of an art system, who pay marked attention to the inner essence of a human being. She places some specific code at the basis of her character creation which offers a kind of picture from her imagination. To better delineate the concept of «code» it is advisable to turn to the definition belonging to V. Marko. «Code,» as he wrote in the book «Paths to the Mystery of a Word», «is a sign whose content is shaped, fixed in different circumstances and at different times, it is activated and updated each time in the system of an artistic text; it is also the author's position, which is implemented in the art world of the work and through which the author suggests the ways of perceiving the world he created; these are the conditions that are accepted/created by the reader in the process of seeing the images of people and circumstances reflected in fiction; it is ultimately the key by means of which the researcher reveals the nature of the work, interprets it. Code is to be found at the intersection of trends arising from complex dynamic interactions of specific conceptual, stylistic and genre forming

factors» [6: 241]. In I. Bachmann's works the code of author's position is set in a given rhythm – slowly or rapidly in the retrospect. It is associated with the dynamics of inclusion in the artistic «motif of expectations» (C. Heiser) [15].

Aspects of human existence in I. Bachmann's original works are perceived in the light of interpreting the sensuality and finiteness of life. There are always some existential motifs at place. The motif of death, loss of identity, both physical and spiritual, marks the limits of her short prose intensity. It achieved its condensed form in the concept which came from the author of the thesis «The Critical Reception of the Existential Philosophy of Martin Heidegger» («Die kritische Aufnahme der Existenz-Philosophie Martin Heideggers», 1953) and is expressed in the works belonging to different genres under the generalized heading of «Ways of Dying» cycle («Todesarten-Zyklus»). It covered, besides the novel «Malina» and unfinished prose pieces «The Book of Franza» and «Requiem for Fanny Goldmann», five short stories of the prose collection «Three Paths to the Lake» («Simultan», 1972) [11]. The moral degradation the female characters undergo through the mechanism of conflicts with males in the «sick world» [13], has a different psychological basis at the level of compensating for a crisis situation: a) an imperative career («Three Paths to the Lake», «Word for Word»); b) total alienation («Problems, Problems»); c) limited morbid perception of the world («Eyes to Wonder»); d) tricking oneself into self-deception («The Barking»).

I. Bachmann often returns in her texts to the previously used facts and events. She renders them applying «feminine language» [14: 52] in a new way, using the example of destinies of five women from Vienna, likely a variation of her experience. This gave the Polish researcher Maria Kłańska grounds to construe that the named collection features short fiction «literature to illustrate a very high literary and artistic level» [16: 30]. Structural variability, in its turn, brought to new heights the artistic and semantic diversity in the works of I. Bachmann. They are united by the presence of an appeal in the form of a double address to the internal and external world of a human being. The latter deliberately exacerbates the background of psychological problems and yet effectively places the emphasis by moving from objective to subjective, and often – from the real to the imaginary. It concerns the scope of conveying spiritual microcosm within the depicted individuals and their mental states which come in collisions with their environment. The description of internal conflict, indicating temporal tension, numerical proportion and the actual event, is easy to find on the pages of the novelette «Letters to Felician» («Drei Briefe an Felician», 1946) [10], written in an epistolary genre, or a lengthy short story «Three Paths to the Lake» («Drei Wege zum See», 1972).

The nature of psychological discourse covers a range of expressive and representational means, with their help I. Bachmann reveals deep inner states of her characters. It is important to see the dominant images relative to their perceptions, in particular with regard to social background. The latter caused corresponding evaluation of I. Bachmann's textual structures in the German-speaking world. The author's creativity in a historical short story «The Honditsch Cross: a Story from 1813» («Das Honditschkreuz», 1944) immediately became a productive act of assimilation under natural conditions. «This writer» (Ingeborg Bachmann – I. Z.), said A. Zielinski, «occupied a high position in the Austrian literature. Her close ties with wide circles of critics and politicians greatly contributed to this. However, one should thus admit that Ingeborg Bachmann knew the Austrian thematic specifics and did not fail to expose the shortcomings of her countrymen» [19: 73]. One example of this is the short story «Among Murderers and Madmen» («Unter Mördern und Irren», 1961), in which the artist's accusatory tone revealed the processes showing the popularization of the Nazi ideology in a postwar Austria. This narrative instruction is directly related with bringing up to date and creating a new code for her personal traumatic experience. It is built of visual and auditory impressions coming from the tomes of the National Socialist Austria and the involvement of her father in the ruling party's totalitarian regime. Thus, this perspective has not only historical or social, but also autobiographical lines. I. Bachmann points primarily to the spiritual and moral upheavals, stating the impossibility to reach full recovery for the nation. This conclusion follows from the table talk of a narrator within a male company, which is represented by a hermit Bertoni, a trimmer Hutter, a loyal citizen Ranitzky, an ardent Nazi Haderer, a re-emigrant Friedl, doctor Mahler. It is evident that the majority of individual replies of these individually different characters do not cause dissonance with the views of the author on the past and present of Austria: «Wir sind in

Wien, mehr als zehn Jahre nach dem Krieg. «Nach dem Krieg» – dies ist die Zeitrechnung» [12: 105] / «We are in Vienna more than 10 years after the war. «Nach dem Krieg» – this is how we reckon time» [9: 3]; «Damals, nach 45, habe ich auch gedacht, die Welt sei geschieden und für immer, in Gute und Böse, aber die Welt scheidet sich jetzt schon wieder und wieder anders» [12: 124] / «In those days, after '45, I also thought that the world was divided, and forever, into good and evil, but now the world is already dividing again, and again differently» [9: 9]; «Ich denke, daß wir alle miteinander leben müssen und nicht miteinander leben können. In jedem Kopf ist eine Welt und ein Anspruch, der jede andere Welt, jeden anderen Anspruch ausschließt. Aber wir brauchen einander alle, wenn je etwas gut und ganz werden soll» [12: 125] / «I think we all have to live together and can't live together. In every brain there is a world and a demand that excludes every other world, every other demand. But we all need one another, if anything is to become ever good and whole» [9: 10].

In similar circumstances attempts to put up a resistance made by Bachmann's heroes in respect to «murderers» and «madmen» and in a broader perspective – to the patriarchal system (the world of grandparents and parents, overshadowed by the war guilt) which stands in the way of expressing individuality outside the established and sanctioned by her norms of behavior are a priori doomed to failure and existential crisis. In the context of contemporary literary process in Austria the short story «Among Murderers and Madmen» was distinguished by its innovative design due to the content, genre, style, figurative and narrative specific features of short fiction. B. Schmidt-Dengler clearly outlined the essence of innovation introduced by I. Bachmann. «This story», wrote the literary critic in the book «The Lines of Fracture. Lectures on Austrian literature from 1945 to 1990», «is so important, because here for the first time since 1945 in the Austrian literature – and even before the publication of Lebert's «The Wolf's Skin» – a critical revision of Austrian history is exposed as well as an interpretation of the past and present is made in a very understandable way both in semantic and formal terms. According to its form it is a typical short story for this period, but there are also some versions. This raises a sort of panorama of the Austrian men's world, rotating around the table for regulars» [18: 119].

A maximally open diagnostics of Austrian social consciousness played a negative role in the deployment of a consistent reception in regard to the writer's short fiction. It clearly caused the inconsistent label of «a fallen lyricist» («gefallene Lyrikerin») [17: 170], using which Marcel Reich-Ranicki outlined I. Bachmann's achievements in prose. The judgement of an authoritative German critic and essayist characterizes not so much the quality of the intrinsic properties of her epic works as a clearly marked trail left in the German-speaking literary process by the lyric book «Deferred Time» («Die gestundete Zeit», 1953) and «Invocation of the Great Bear» («Anrufung des Großen Bären», 1956). These editions, which were published in Germany, ensured a lot of publicity and popularity to I. Bachmann [3: 175]. There are represented the determinants for her work motifs built around the key slogans: opposition – fracture – decay [4: 182]. It is symptomatic that after the appearance of these collections the Austrian author radically changed the aesthetic guidelines and started to transfer her creative mood and emotional expression exclusively in the form of prose. Actually, there was a kind of return to the original position, which she had made a starting point of her artistic career.

BIBLIOGRAPHY

1. Бахман І. Маліна / Інгеборг Бахман; [пер. з нім., передм., прим. Лариси Цибенко]. – Львів : ВНТЛ – Класика, 2003. – 303 с.
2. Бахманн І. Ундіна йде : Новели / Інгеборг Бахманн ; [пер. з нім. Петро Рихло] // Буковинський журнал. – 1998. – № 2. – С. 54–60.
3. Гаврилів Т. Одна з двадцятьох / Тимофій Гаврилів // Т. Гаврилів. Текст між культурами. Перекладознавчі студії. – К. : Критика, 2005. – С. 175–181.
4. Зимомя І. Австрійська мала проза ХХ століття : художня світобудова : [монографія] / Іван Зимомя ; [наук. ред. Р. Т. Гром'як]. – Дрогобич-Тернопіль : Посвіт, 2011. – 396 с.
5. Зимомя І. Змістово-тематичне наповнення та генетична парадигма малої прози Томаса Бернгарда / І. Зимомя, В. Грещук // Текст. Система. Поетика жанру. Навчальний посібник. Видання друге, доповнене / За ред. Г.Семенюка, М.Зимомя, М.Ткачука; відп. за випуск І. Зимомя. – Київ–Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І.Франка, 2012. – С. 167–193.
6. Марко В. Стежки до таїни слова / Василь Марко. – Кіровоград : Степ, 2007. – 264 с.

7. Мельник Д. М. Самоідентифікація як особистісний і філософський дискурс у прозі Інгеборг Бахманн : // Автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.04 / Мельник Діана Миколаївна. – Миколаїв, 2012. – 18 с.
8. Цибенко Л. Топографічна поетика Інгеборг Бахманн : метагеографія письменницької уяви / Лариса Цибенко // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Львів, 2008. – Ч. 1. – Вип. 44. – С. 230–241.
9. Bachmann I. Among Murderers and Madmen / Ingeborg Bachmann ; [translated by Michael Bullock] // Encounter. – 1963. – Nr 6. – P. 3–15.
10. Bachmann I. Drei Briefe an Felician / Ingeborg Bachmann // Lust am Lesen ; [hrsg. von Tanja Graf, Uwe Heldt]. – München-Zürich : Piper, 1992. – S. 17–19.
11. Bachmann I. Simultan : neue Erzählungen / Ingeborg Bachmann. – München : Piper, 1972. – 233 S.
12. Bachmann I. Unter Mördern und Irren / Ingeborg Bachmann // I. Bachmann. Das dreissigste Jahr : Erzählungen. – München : Piper, 1961. – S. 105–142.
13. Bossinade J. Kranke Welt bei Ingeborg Bachmann. Über literarische Wirklichkeit und psychoanalytische Interpretation / Johanna Bossinade. – Freiburg : Rombach Verlag, 2004. – 226 S.
14. Cornejo R. Das Dilemma des weiblichen Ich. Untersuchungen zur Prosa der 1980er Jahre von Elfriede Jelinek, Anna Mitgutsch und Elisabeth Reichart / Renata Cornejo. – Wien : Praesens Verlag, 2006. – 246 S.
15. Heiser C. Das Motiv des Wartens bei Ingeborg Bachmann : eine Analyse des Prosawerks unter besonderer Berücksichtigung der Philosophie der Existenz / Claude Heiser. – Röhrig : St. Ingbert, 2007. – 363 S.
16. Kłańska M. Die Rezeption der Prosa Ingeborg Bachmanns in Polen / Maria Kłańska // Der Hüter des Humanen : Festschrift für Prof. Dr. Bernd Balzer zum 65. Geburtstag ; [hrsg. von Edward Bialek]. – Dresden-Wrocław : Neisse-Verlag, Oficyna Wydawnicza ATUT, 2007. – S. 21–49.
17. Reich-Ranicki M. Entgegnung. Zur deutschen Literatur der siebziger Jahre / Marcel Reich-Ranicki. – Stuttgart : Deutsche Verlags-Anstalt, 1981. – 436 S.
18. Schmidt-Dengler W. Bruchlinien. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1945 bis 1990 / Wendelin Schmidt-Dengler. – Salzburg-Wien : Residenz Verlag, 1995. – 559 S.
19. Zymomrya I. Świat Adama Zielińskiego : realia, dyskurs twórczości (próba tworzenia portretu autorskiego przez pryzmat dialogu z pisarzem) / Iwan Zymomrya // Wymiary twórczości Adama Zielińskiego. Prof. Adam Zieliński Doctor Honoris Causa Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu ; [pod red. : M. Zymomrya, I. Zymomrya, J. Łopuszanskyj]. – Drohobycz : Poswit, 2010. – S. 45–80.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іван Зимомря – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету.

Наукові інтереси: література зарубіжних країн, теорія літератури, німецько-австрійсько-українські літературні взаємодії, перекладознавство.

ДО ПРОБЛЕМИ КОНЦЕПЦІЇ ЛЮДИНИ В ТВОРАХ МИТЦІВ ПРАЗЬКОЇ ШКОЛИ

Юрій МАРИНЕНКО (Київ, Україна)

Стаття присвячена системному дослідженню літературної спадщини письменників української еміграції 20-30-х рр. XX ст. Проаналізовано твори У.Самчука, О.Ольжича, Є.Маланюка, О.Теліги, Л.Мосендза; схарактеризована естетична концепція людини.

Ключові слова: проза, роман, оповідання, поезія, еміграція, літературний персонаж, естетичний ідеал.

The article is devoted to the systematical research of literary heritage of the writers from Ukrainian emigration in the 20-30s of the 20th century. The literary works by U.Samchuk, O.Olgych, E.Malanyuk, O.Teliga, L.Mosendz are analyzed. The aesthetic conception of human is characterized.

Key words: prose, novel, story, poetry, emigration, literary character, aesthetic ideal.

Формування канону української літератури ХХ сторіччя потребує системного вивчення кожного її сегмента: творчої спадщини окремих видатних її представників, жанрів, стилів, літературних жанрів, періодів тощо. Це особливо важливо, коли мова йде про 20-30-ті роки: час активних експериментів, декларацій, звичайно – резонансних текстів, що є неодмінною ознакою генерації митців, репрезентованої непересічними особистостями. Варто врахувати, що всупереч кордону, який розділив тоді мистецький процес на материковий та емігрантський, він становить дивовижну цілість. Дійсно, покоління митців мало спільні творчі пріоритети, зокрема – естетичний ідеал особистості. **Метою** запропонованої статті є з'ясування художніх доміант концепції людини в літературній спадщині У.Самчука, О.Ольжича, Є.Маланюка, О.Теліги, Л.Мосендза, що відкриває шлях до виявлення системотворчих засад, реконструювання логіки формування літературного тексту української еміграції періоду між двома світовими війнами (20-30-ті рр. XX ст.).

Парадигма художньої свідомості митців-політемігрантів зумовлена їхнім глибоким розумінням власної місії, необхідності розбудови духовної культури нації у відповідь, зазначав У.Самчук, «тій вакханалії, що шаліє над Дніпром» [15: 6]. Ясна річ, слушно зауважив із цього приводу М.Льницький, вона повністю не замінила всього розмаїття «розстріляного відродження» в Україні, але в міру сил і можливостей розвивала ті течії, які були припинені тиском унітарного, репресивного режиму» [2: 102].

Інтенсивне осмислення уроків національно-визвольної революції сприяло актуалізації в середовищі літературної молоді націєтворчої, мобілізаційної функції художньої творчості. Наприклад, «сонячно-ярий оркестр» «Кларнетів» П.Тичини для учасника визвольних змагань Є.Маланюка, не лише означив «межу двох епох», але й, і це головне, будив пасіонарні почуття співвітчизників тим, що «жорстко-ярим залізом» пік «одоробло північне»; а коли в силу обставин від того «кларнета» «пофарбована дудка зосталась» [6: 46-47], – такий обов'язок поет-емігрант перебрав на себе. Водночас прийшло й усвідомлення, що вплив літератури на процес формування нації може бути й деструктивним. Інакше як можна було відповісти на головне вчарашніх воїнів (Ю.Дарагана, Л.Мосендза, Є.Маланюка та ін.) запитання «чому?»: «ми, аджеж озброєні духом великої ідеї, опинилися в таборах... ми, аджеж ідейно непереможні, тепер переможені й безсилі... ми, сини Батьківщини, Батьківщину покинули, і Вона – залишилася без нас» [5: 374]. Скажімо, зазначав Є.Маланюк, коли 1917 року перед Україною «впала столітня завіса, відкриваючи неймовірні перспективи, – українська дійсність стала на порозі нової доби під знаком Шевченка і Гоголя. Ця фатальна подвійність передреволюційної психології відразу ж роздвоїла напрямки історичних подій, детермінуючи і їх політичні наслідки» [7: 634]. Категорично виступив проти спадщини «майже порожнього для України» XIX ст. Ю.Липа. Гоголь, наголошував він, «надламав саме поняття Українців, зробивши з цієї швидкої, південної раси повільне, обезголовлене опудало» [3: 13].

Відтак вельми актуальною для покоління 20-х рр. стала потреба вироблення нової системи орієнтації, нових ідеалів. Як відомо, це є риса, «внутрішньо притаманна людському існуванню»; а її істинність визначається «здатністю розкрити людські сили й стати реальною відповіддю на потребу людини в рівновазі й гармонії світу» [17: 160]. Для українців тут існувала своя національна специфіка, що її оголили уроки й наслідки революції. Якщо, згадував Ю.Шерех, росіяни на виклики 1917 року відповіли своїми «Марсельезами функційної доби», то українська революція того ж таки 1917 року «умилено вітала золотий гомін над Києвом, дзвони Лаври і Софії» [19: 554]. Трагедія українців, зазначав учений, у «їхньому безконечному провінціалізмі. Українство весь час – прекраснодушне і замріяне, воно весь час стоїть поза своєю добою» [19: 563]. Потрібно було шукати дієвої альтернативи, адекватної вимогам часу.

У цьому сенсі по обидва боки кордону українська література, на осі Львів – Харків, в особі передовсім найвизначніших своїх ідеологів М.Хвильового й Д.Донцова виявила дивовижну соборність. Категорично відкинувши можливість орієнтації на московську літературу з її культом пасивності, безсилля, М.Хвильовий обстоював вироблений Заходом тип «європейської громадської людини», мислив його «в перманентній інтелектуальній, вольовій і т. д. динаміці», вважав «страшною силою», здатною вивести «наше молоде мистецтво на великий і радісний тракт до світової мети» [18: 673-674]; переконував у тому, що «фашистська мужня цільність мусить бути ближчою нам від рідної розхляпаної психіки» [18: 733]. Так само Д.Донцов закликав письменників припинити безперспективне наслідування «провінціальних знахарів з Москви і Ленінграду» з їхнім «культом безволля і хаосу», пропонуючи натомість орієнтуватися на західноєвропейське мистецтво, естетичним ідеалом якого була «блискуча й міцна душа Європейця» [1: 78-79].

Ідеї лідерів швидко знайшли сподвижників. Так харківський ваплітянин А.Любченко у «сьогоднішній програмі» демонстративно проігнорував оспівану попередниками Україну в образі «заквітчаної героїні екзотичних танків і своєрідних українських розваг» [4: 269]. А для унаочнення краху попередніх ідеалів письменник використав притчу про будівничого, що його ім'я нагадувало «прізвище якогось українського поета-лірика», який «узявся будувати якусь нову велику будівлю і впав з тих риштувань, що сам поставив» [4: 276]. Та найбільш

послідовно це виражено в публікаціях митців вісниківської групи Олени Теліги, Ю.Липи чи О.Ольжича.

Формування їхньої літературної платформи, варто зауважити, відбувалося теж вельми непросто. Адже малоросійства, провінційності, з якими безкомпромісно боролися ваплітани, не бракувало й у середовищі еміграції з її «дискусіями про програми», правопис, «де провести кордон, щоб не образити жодного із сусідів?», «нудними науковими трактатами, чи Гоголь наш, чи не наш» тощо. Потрапивши в таку атмосферу, легко було розчаруватися: «Ну й як пристати душею до такого народу (...)» [16: 169].

На цьому тлі в 20-х рр. вигідно вирізнявся відновлений «Літературно-науковий вісник». Молоді романтики національної ідеї знайшли в ньому співзвучну їм, власне «українську духову незалежність». Тут панувала «не малоросійсько-шараварницька просвітянщина, а повна, суверенна духовість. Не дискусія з російським наступом на всіх фронтах, а боротьба з ним» [16: 170].

Так постало нове покоління українців. Самчук назвав його «поколінням Крут, Базару, Листопада, Четвертого Універсалу, України Мілітанс», що перебувало в стані мобілізації до «великого зриву», наснажене «духом героїчного минулого», а світогляд – зумовлений змаганням «фанатичних протилежностей комунізм-націоналізм» [14: 9]. Воно добре усвідомило свою ціль – перемога, виробило власну стратегію – боротьба, зорієнтувалося у засобах формування армії спільників, яка має складатися з національно свідомих, сильних, здатних на самопожертву особистостей.

Тому не випадково на чільне місце було поставлено справу виховання такого типу людини. Для цього насамперед потрібно, наголошував О.Ольжич, відмовитися від «ліберального хаосу минувшини»; духовний світ дитини, продовжував він, «повинен бути героїчно-романтичний». Для цього в ній потрібно плекати «волю, активність, мужність, справедливість, почуття обов'язку і відповідальність», дбати, «щоб вона стала товариська, гарна, витривала» [12: 132-133]. Метою всієї системи націоналістичного виховання було «виплекати гармонійний, суцільний та сильний тип людини-українця», підготувати його «для життєвої боротьби» [12: 134-135]. Плекати «відвагу і мужність» закликала О.Теліга. Необхідно було піднести на «високий п'єдестал» національних героїв, творити «культ героїзму (...) своїми динамічними творами». І «чим вищий п'єдестал побудуємо для тих, що стали символом визвольних змагань, тим далі падатиме роз'яснююче світло від цього символу – тим ширші маси будуть бачити яскравий дороговказ для свого життя і для своєї боротьби» [16: 105]. Взірцем національного героя для О.Теліги був Богун, «якого неспокійний дух живе і досі і пекучим вогнем вривається в душу молоді»; він належав до тих українців, які «зі сміхом зустрічали небезпеку, не розв'язували вузли, не жебрали, а здобували, що вважали потрібним здобути». Натомість багато творів українського письменства попереднього періоду пропагували «тип не одчайдушного лицаря, лише культурно-розважливого комбінатора», для якого служіння «Батьківщині ніколи не є насолодою, лише тяжким і нудним обов'язком» [16: 93].

У зазначеному контексті цілком закономірною постає творча дилема, що постала тоді перед митцями, що її сформулював 1924 року Є.Маланюк у програмовому вірші – «Стилет чи стилос?», який естетичним орієнтиром проголосив не «береги краси» зі «сном солодких таємниць», а «веселий галас бою» [6: 32]. Безперечно, ми цілком погоджуємося з М.Ільницьким, що це була «крайність протилежного характеру – підпорядковувалась ідеї державницького чину, яка теж обмежувала свободу митця» [2: 102], але це був оптимальний для того періоду літературний формат – за М.Хвильовим, «бурі й натиску» [18: 753], – хоча б із тієї причини, що в Україні на нього відчувався гострий дефіцит. Українські поети в буквальному сенсі виховували «непобориме покоління», якому «чорне лоно віддала / Доба жорстока, як вовчиця» [12: 72], «міцних поплічників Богдана» [6: 70], зорієнтованих на «єдино Конструктивний Чин» [6: 72], готових узятися за «святий ніж, стиснутий злом» [6: 123]; і все це заради однієї мети – «щоб колосились зерна перемоги» [16: 17].

У такому руслі розвивалася й епічна проза. Скажімо, У.Самчук у романі «Кулак» устами персонажів-протагоністів розгорнув широкий дискурс на злободенну тему. Лев Бойчук з дитинства мріяв зі своїх ровесників створити «відважні легіони Ганібалія» [13: 91-92];

український старшина Денис Голуб мріє про реванш: «Вчинити страшний, лютий з огнем і залізом... Але суд. Так, як судили нас під Базаром...» [13: 100]; для цього потрібно «створити гасло і твердо, несхильно прямувати до остаточної перемоги» [13: 102]; проти ліберальної ідеології виступає Павловський: «Нам деспотів на володарів треба»; лише дурні намагаються «торочити» нам про демократію, в той час, коли «за один день волі рознесемо все до щенту. А під твердою рукою піраміди збудуємо...» [13: 111-112]; і т. д., і т. п.

Отже, молоді письменники, висловлюючись образно, мислили себе нащадками Шевченкового Гонти, ніяк не Терпелихи чи Наталки Полтавки Котляревського. Вони знаходилися під впливом філософії Ф.Ніцше, якому був чужий християнський тип людини – «свійська тварина, стадна істота, хворий звір на ймення людина» [11: 332].

Ось такий, героїчно-романтичний культ гордої, сильної духом, національно свідомої особистості, життєлюба, готового водночас пожертвувати своїм життям заради високої мети, зустрічаємо в оповіданнях Л.Мосендза, що ввійшли до книжки «Людина покірна (НОМО LENIS)».

Усі твори, сказано в передмові, «єднає головна ідея – ідея людини «високого лету», людини сильної волі й шляхетного не вгнутого характеру» [9: 9]. Узавши за тло своїх «оповідей» реалії недавньої національно-визвольної революції, письменник у головному зосереджує увагу на тонкощах людської психіки у межових ситуаціях, що їх щедро створювала персонажам жорстока епоха. Рефреном проходить теза: лише свійська худоба покірно йде, коли її женуть на заріз, вільний звір чинить опір і гине в боротьбі. Вона сформульована вже в першому однойменному з назвою збірки оповіданні в характеристиці т. зв. «культурної людини». У певному сенсі людина культурна в Мосендза – це своєрідний діагноз суспільної хвороби, симптоми якої виявилися в часи «великої європейської війни», коли «всі народи йшли до неї як вівці на різню (...). І чим культурніша нація – тим ніби більше вона виявляла покори й послуху» [9: 12].

Героєм книжки є людина, яка випадає з цього правила, аристократ духу, антипод безсиллю, властивій масам покорі. Таким є, скажімо, інженер Калер, єдина свого роду «справді культурна людина, яка згинула не по-культурному» [9: 13] («Людина покірна»). Життєві випробування його не обезвольовали, ще більше гартували, давали йому, зізнавався, «насолоду»: «Бачити, знати, що праці ще збільшиться, що вона ускладниться, і відчувати, що вистачить сили тримати її в руках і керувати нею» [9: 15]. Персонаж оповідання «Брат» у критичний момент воліє бути серед тих, хто не «захотів бути худобою, відчув свою людськість» [9: 24]; відтак іде до українського війська, на поклик гармат, «щоб не прогаяти» «гримкий і кривавий дев'ятнадцятий рік» [9: 25]. До цієї когорти належить дід Яким («Берладник»), який попросився «до кулемета» [9: 30], щоб помститися за смерть своїх рідних.

Варто зауважити: це не є акт лише індивідуальної помсти. Старий Яким у Мосендза є носієм героїчної інформації про Україну, його погляд не «сковзає лише зверху» чудових краєвидів Поділля; в них він бачить покоління предків, що скропили подільські балки й горби власною кров'ю, від чого складалося враження, ніби за «мінливим обрієм» рідного краю «шикувалися віки». Індивідуальний чин героя показано в контексті багатовікового опору України, очолюваної Хмельницьким, Дорошенком [9: 31-32]. Завдяки таким, як він, ані турки, ні поляки, «ні нахабні московські полки» не втримаються в Україні: «ніхто нам не змінив Поділля (...) Ніхто його нам не загарбав і не загарбає», бо поки ще хоч один такий є на Поділлі – «не бувають цій землі під зайдами» [9: 32-33]. Що важливо: від дідової віри, зазначає оповідач, «ставало легше, вільніше і... певніше» [9: 33].

Характер головного героя оповідання «Брат» розкривається на тлі подій, що сталися на Поділлі 1919 року. «Уже в лютім з північного сходу примчав злісний марець-суховій», який «пригнав на наші поля сіру, скуласту сарану товаришів, наскрізь просякнуту смородом гидкої лайки, хамством споконвічного рабства й безмежною заздрістю зголоднілого розбишаки» [9: 25-26]. Очолує цю «скуласту сарану» комісар, який удень нахвалявся «вигнати з нашої околиці впертий самостійницький хахлацький дух», а ввечері, напившись самогону і «нажершись, як голодний собака, розвозив свою п'яну московську душу» в

любові «до малоросійського борщу, сала, ковбаси, білого хліба і ... солодких українських дівчат» [9: 27].

Образ побудований на контрасті. Знесилена недугою людина (зовні брат, зауважує оповідач, «крихкий, тендітний, мовчазний... півдитина-півмуж» [9: 24]) несподівано виявляє дивовижно здоровий дух. Він не погоджується бути покірною худобою в руках різника. «На різню, – вважає, – привозять лише свійську худобу, а вільні звірі гинуть, як вільні. Зуби на ворожому горлі й пазури в грудях» [9: 24]. Наскрізно через увесь твір проходить теза відповідальності особи перед історією за свою долю й долю свого народу: «Як ми прогавимо цей дев'ятнадцятий рік (...), то ніколи не спроможемося на власну долю» [9: 25]. А комісари пануватимуть доти, доки «в нас не буде залізних п'ястуків і сталевих іклів, щоб втинатися в хижацькі горла» [9: 28].

Ще раз підкреслимо ту «соборність» ідеологічних та естетичних імперативів молодого покоління романтиків в українській літературі того часу, незалежно від місця перебування (Харків, Львів, Прага тощо) авторів. Ось, наприклад, Шахай з роману Ю. Яновського «Чотири шаблі»: «Справедливий і правий лише той, хто перемагає (...) Сила і воля до життя – ось найсправедливіший закон. Хватай за горлянку і відбери зброю, а потім хай кажуть, де справедливість» [20: 342-343]; «Коли ми переможемо – нас потім прославлять і додадуть нам ще чужої слави (...). Коли нас переможуть – нічого нам чекати ні тепер, ні потім – від нас і нашу славу відберуть, розтопчуть нашу чесноту й сміливість, заплюють нашу мету і наші очі. (...) Горе переможеним! Переможця ж судить тільки він сам!» [20: 378].

Що це саме так, засвідчує Мосендзів нарис «Люди». Письменник на численних прикладах, спостережених удома та в еміграції, наочно демонструє наслідки тривалого ліберального виховання української людини: немає їй місця під сонцем, ні на рідній землі, ні на чужині, адже подоланих, слабких ніде не поважають. Кульмінаційним тут є епізод суїциду доведеного до відчаю емігранта з Кобеляк. «Бідолахо, кобеляцький чужинче! – резюмує оповідач. – Тому то так ґрунтовно ти й колонізуєш Соловки, Туркестан, Нарил і інші ближчі та дальші краї, що єдиний порятунок, до якого ти додумався своїм кобеляцьким розумом – це повіситися (...)» [9: 84].

Ширше питання формування національної ідентичності й особистої самоповаги людини Л. Мосендз відбив у повісті «Засів». Події, відображені в повісті, відбуваються на початку ХХ століття на рідному для автора Поділлі. Дитинство Ніно (прототипом його, можна зрозуміти, був сам письменник) проходить на мальовничих подільських левадах у середовищі «мужичих» дітей. Стосунки, що склалися в цьому «маленькому» світі, з дзеркальною точністю моделюють світ їхніх батьків – дорослих мешканців містечка, більшість із яких пишаються тим, що ніколи не були «під панамми», а їхні предки боронили себе шаблями від ворогів.

Особливу роль у вихованні характеру особистості автор відводить «мужичим» впливам, бо саме від простих людей дізнається хлопчик про дражливі факти. Скажімо, від баби Татарчучки – що вони «руські», але «не кацапи», від старого візника Гаврила – перекази про козаччину й уперше слово «Україна», а від їхніх дітей переймає гостру внутрішню потребу незалежності й, сказати б, національного гонору. Зрештою, по-справжньому комфортно, невимушено Ніно почуває себе в колі друзів-ровесників або ж старших людей з народної гущі (то його стихія), вдома в стосунках із батьками – певний дискомфорт, а після появи цілковито змосковщеної тітки змушений стати в гостру опозицію. Характерна й розв'язка: і тут, і взагалі в художніх конфліктах Мосендзових творів вона завжди радикальна, виключає будь-який компроміс: на знак протесту проти насилля, що чиниться над ним у родині, хлопчик утікає з дому. Ніно – «надхненний утікач до забутої предками й знов віднайдені родовим інстинктом Батьківщини!» [8: 95].

Отже, в головних рисах літературний доробок пражан підпорядкований потребам політичної боротьби. Саме тому творам характерна ідеологічна тенденційність, властива із творам класиків соцреалізму. Романтична по своїй природі концепція героїчної особистості цілковито суголосна сюжетові тогочасної української літератури, який розгортався в річищі не завжди суто літературного завдання – плекати новий тип українця, здатного адекватно реагувати на виклики долі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Донцов Д. Росія чи Європа? / Д. Донцов // Літературно-науковий вісник. – Річник ХХУІІІ. – С. 62-79.
2. Ільницький М. Від «Молодої Музи» до «Празької школи» / М. Ільницький. – Львів: Б. в., 1995. – 318 с.
3. Липа Ю. Бій за українську літературу / Ю.Липа. – Варшава: Народний стяг, 1935. – 152 с.
4. Любченко А. Вибрані твори / А.Любченко. – К.: Смолоскип, 1999. – 520 с.
5. Маланюк Є. Книга спостережень. Проза. Т. 2 / Є.Маланюк. – Торонто: Гомін України, 1966. – 480 с.
6. Маланюк Є. Поезії / Є.Маланюк. – Львів: УПІ ім. Івана Федорова; Фенікс Лтд, 1992. – 686 с.
7. Маланюк Є. Українська література у світі сучасності / Є.Маланюк // Літературно-науковий вісник. – 1932. – Кн. УІІ. – С. 626-638.
8. Мосендз Л. Засів. Повість. 2 вид. / Л.Мосендз. – Прага: Колос, 1941. – 96 с.
9. Мосендз Л. Людина покірна (НОМО LENIS). Оповіді /Л.Мосендз. – Вінніпег, 1951. – 142 с.
10. Мосендз Л. Останній пророк. / Л.Мосендз. – Торонто: Діловий комітет для видання творів Л.Мосендза, 1960. – 456 с.
11. Ніцше Ф. Так казав Заратустра; Жадання влади / Ф.Ніцше. – К.: Основи; Дніпро, 1993. – 415 с.
12. Ольжич О. Незнаному воякові / О.Ольжич. – К.: Фундація імені О.Ольжича, 1994. – 432 с.
13. Самчук У. Кулак. Роман / У.Самчук. – Чернівці: Бібліотека «Самостійної думки», 1937. – 280 с.
14. Самчук У. На білому коні. На коні вороному: Спомини і враження: У 2 частинах / У.Самчук. – Острог – Луцьк: Вид-во НаУОА, ПВД «Твердиня», 2007. – 424 с.
15. Самчук У. Роздуми про літературу. Збірник літературно-критичних статей / У.Самчук. – Рівне, 2005. – 103 с.
16. Теліга О. Збірник / Ред. і прим. О.Жданович / О.Теліга. – Детройт-Нью Йорк-Париж: Видання Українського Золотого Хреста в ЗСА, 1977. – 473 с.
17. Фромм Э. Психоанализ и религия / Э. Фромм // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 143-221.
18. Хвильовий М. Новели, оповідання. «Повість про санаторійну зону». «Вальдшнепи». Роман. Поетичні твори. Памфлети / М.Хвильовий. – К.: Наук. думка, 1995. – 816 с.
19. Шерех Ю. Пороги і запоріжжя. Література. Мистецтво. Ідеології. Три томи. Т. 1 / Ю.Шерех. – Харків: Фоліо, 1998. – 607 с.
20. Яновський Ю. Чотири шаблі: Роман / Ю.Яновський //Гончар О. Перекоп: Роман. Яновський Ю. Чотири шаблі: Роман. – К.: Український центр духовної культури, 1997. – С. 339-498.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юрій Мариненко – доктор філологічних наук, професор кафедри української філології та славистики Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: український літературний процес ХХ століття.

У ПОШУКАХ «ВИЩОЇ» МУДРОСТІ: «ІНДІЙСЬКА ПОЕМА»-ПОВІСТЬ ГЕРМАНА ГЕССЕ «СІДДХАРТХА»

Іван МЕГЕЛА (Київ, Україна)

Стаття присвячена аналізу «індійської поеми»-повісті Германа Гессе «Сіддхартха» під кутом зору поєднання в ній східної релігійно-філософської думки (індуїзму,буддизму,даосизму) з європейською раціональною філософською традицією погляду на світ. Висвітлюється специфіка індивідуального шляху героя повісті Сіддхартхи до осягнення істини буття, досягнення стану Просвітлення, як вищої стадії духовного озаріння. Аналізується структура, композиційна побудова повісті, символіка понять та образів, розкривається філософський зміст послання повісті «Сіддхартха».

Ключові слова: буддизм, даосизм, дао, індійська і китайська міфологія, шлях пошуку істини, символи змії, птаха,архетипи води, самоті, пробудження, етапи розвитку, посмішка Будди, просвітлення.

The article considers the Indian poem-tale “Siddhartha” by Hermann Hesse in terms of integrating the eastern religious and philosophical thoughts (Hinduism, Buddhism and Daoism) with European rational philosophical worldview tradition. The article highlights the hero’s individual way to attaining the truth of existence, reaching the state of enlightenment, as the highest stage of spiritual afltation. Under examination is also the tale structure, its composition and philosophical content, the symbolism of notions and images.

Key words: Buddhism, Daoism, Tao, Indian and Chinese mythology, the search of wisdom, symbols of snake, bird, archetype of water, selfness, awakening, stages of development, Budda’s smile, enlightenment.

Повість Германа Гессе «Сіддхартха» (1922 р.) належить до найбільш відомих творів німецької літератури 20ст. Вона видрукована мільйонними тиражами у Німеччині, США, Японії, багатьох інших країнах, зокрема, і в Україні.

«Мій зв’язок з Індією має давню історію, – писав письменник. Мій дідусь по материнській лінії – відомий індіолог і мовознавець, володів дев’ятьма мовами, жив тривалий час в Індії, розмовляв з брахманами на санскриті. Моя мати провела частину свого життя у цьому краї, володіла трьома індійськими мовами, мій батько працював кілька років в

Індії як місіонер. Книги про Індію, про Будду я бачив і читав ще в дитинстві, вони знаходилися у великій бібліотеці дідуся» [1: 446].

До систематичного ознайомлення з індійською філософією і релігією Гессе приступив на зламі XIX-XX століть після студіювання творів А.Шопенгауера. Серед східних книг, які за власним зізнанням письменника були важливими для нього, слід виділити Бхагавад гіту, Упанішади, проповіді Будди, Тао-те-кінга, Лао дзи, промови Конфуція, притчі Джанг Дзи. «Китайський куточок» у його бібліотеці нараховував понад 80 назв [2, 11, 345].

На початку вересня 1911 року Гессе відвідав Цейлон, Малазію і Суматру, однак змушений був невдовзі повернутися додому, невитримавши зміну клімату, страждаючи від незвичного харчування, та маючи недостатнього бактеріологічного імунітету.

Враження від поїздки на Схід знайшли вираження у віршах, подорожніх нотатках, оглядах, які були опубліковані 1913 року під загальною назвою «З Індії» [2, 6, 224-229]. Вплив китайської культури помітний у таких оповіданнях і казках, як «Роберт Агіон» (1912), «Поет» (1913), «Будинок мрій» (1914), «Фалдух» (1915), «Важкий шлях» (1916), «Ірис» (1918), романі «Деміан» (1917), повістях «Останнє літо Клінгзора» (1919). Однак це було лише прелюдією до «індійської поеми» – повісті «Сіддхартха».

Над «Сіддхартхою» Гессе працював з грудня 1919 по травень 1921 року. Переживаючи глибоку психологічну кризу, переселившись з Берна до Монтаньйоли поблизу Лугано, письменник опинився в матеріальній скруті. Дружина перебувала у лікарні для нервовохворих, троє синів – наймолодшому було вісім років – перебували під опікою друзів. У відповідь на заклик Гессе до духовного оновлення після поразки у війні («Повернення Заратустри» (Слово до німецької молоді) з Німеччини на його адресу полетіли пасквілі і гнівні листи .

За таких умов Гессе зумів написати перші чотири глави «Сіддхартхи» і видрукувати їх у часописі «Neue Rundschau» («Новий огляд») за 1920 р. Рукопис уривався на тому місці, коли Сіддхартха прийняв рішення, що не йтиме за Буддою, оскільки не відчуває поклику жити за його приписами.

Були три причини, що спонукали письменника завершити повість. Це, насамперед, три психоаналітичні сеанси Карла Густава Юнга у першій половині 1921 року, перенесення духовних інтересів Гессе із загальної на специфічно релігійну літературу Індії і, нарешті, повторне читання Лао дзи.

У «Щоденнику 1920 року» Гессе написав: «Ось вже декілька місяців лежить без руху моя поема, мій сокіл, моя сонячна квіточка, шлях Сіддхартхи, обірвався на главі, – я ще добре пам'ятаю той день. коли я зрозумів, що справа загальмувалася, що потрібно почекати, поки не з'явиться щось нове! А починалася повість так гарно, розвивалася так рішуче. І раптом – все скінчилося! В індійській поемі все йшло гарно доти, поки я писав про те, що сам пережив ,про умонастрої молодого брахмана, який навчається мудрости, самозреченню, який навчився благоговійному пошануванню авторитетів і тепер повинен сприймати це як перешкоду на шляху до самовизначення. Коли я покінчив зі Сіддхартхою – стратотерпцем й аскетом, зі Сіддхартхою, що бореться і страждає, і хотів зобразити Сіддхартху – переможця, приборкувача, справа не пішла. Але я все ж доведу її до кінця, раніше чи пізніше. Одного чудового дня Сіддхартха стане переможцем» [3: 111].

У своїй повісті Гессе зробив спробу «оновити старе азіатське вчення для нашого часу і нашою мовою», звести до спільного знаменника всі віросповідання і форми доброти. Цей задум він втілював через показ шляху героя до просвітлення, яке досягається відходом від релігійних догм, переборенням суперечності між тілом і духом і, згідно з постулатами К.Г.Юнга, розчиненням у надособовій «самості».

«Сіддхартха» – новий варіант «роману становлення» або ж «індивідуалізації», в основі якого лежить давньоіндійська легенда про Гаутаму Будду. Але в «поемі» знайшли художнє втілення й ті проблеми, які Гессе намітив у романі «Деміан», повістях «Клайні і Вагнері» та «Останньому літі Клінгзора».

Сіддхартха – «той, хто досяг мети», ім'я Будди Шак'ямуні (560-480 рр до н.е.), який за традицією вельможних індійців вибирати імена ведійських провидців, називав себя Готамою (Гаутамою). Гессе у листі до С.Цвейга зазначав, що він вклав у цей образ не лише індійську,

але й китайську «мудрість». «Мій святий вбраний в індійські шати, але його мудрість ближча до Лао-цзи, ніж до Готами. Зараз Лао-цзи дуже модний в нашій добрій бідній Німеччині, однак майже всі вважають його парадоксальним, в той час, як його мислення не є парадоксальним, а строго біполярним, маючи два полюси, тобто на один вимір більше. Я часто п'ю з цього джерела [1, I, 97].

Східна мудрість поряд з психоаналізом була для Гессе не лише розрадою, але й могутнім психотерапевтичним засобом переборення кризи. Плідний синтез християнства, греко-римської античності, буддизму, індуїзму та даосизму, позбавлений конфесійної догматики, набув у «Сіддхартсі» індійського забарвлення.

Прототипом для Сіддхартхи послужив Деміан, архетип Самості, хоча його символіку Гессе сформулював лише у 1943 році Гессе: «На підставі певних спостережень з'ясовується, що наше суб'єктивне, емпіричне, особистісне «Я» надзвичайно примхливе, непостійне і дуже залежне від зовнішніх впливів. Однак існує й інше «Я», приховане, що проникає у зовнішнє, зливається з ним, але жодним чином не схоже на нього. Це друге «Я» – вище, сакральне (індійці називають його Атман, ототожнюючи з Брахмою), це не просто наша частка, а божа іскра, корінь життя, сукупність під- і надособового» [1, I, 445].

Повість «Сіддхартха» відтворює два ідеали, два погляди на життя, які базуються на двох протилежних філософських засадах. Це – історія двох Будд: Готами Будди, азіатського ідеалу та Сіддхартхи – власного ідеалу Гессе. У житті обох героїв чимало споріднених моментів, обоє поривають з батьківським домом, проходять свій шлях становлення особистості і, врешті-решт, кожен з них знаходить умиротворення і спокій. Але їхні погляди на життя, їхні цілі, їхнє ставлення до земного існування, їхнє послання, які вони полишають по собі, – цілковито різні. Для Будди видимий світ, реальне життя у всіх його проявах – це лише майя – ілюзорна видимість реальності. Для Сіддхартхи все реальне сутнісне, матеріал і багатоманітний вияв буття. Мета Будди – просвітлення, визволення з сансари, коловороту народжень і смертей, реінкарнацій і безнастанних страждань, прагнення набуття нирвани. Метою ж Сіддхартхи є повнота життя з усіма стражданнями і духовними злетами. Шлях Будди –самозречення і самоспоглядання. Шлях Сіддхартхи – утвердження життя. повнокровна участь в ньому. Послання Сіддхартхи – страх перед своїм «я» і перед таємницею життя. пошук внутрішньої рівноваги, насолода життям. яке дається людині один раз. Послання ж Будди – якомога швидше зречення від спокус мирського життя.

Повість викликала суперечливе трактування, навіть серед кореспондентів письменника. Гессе змушений був пояснювати, що Індія – це всього лише «ошати», антураж, але не зміст, ідейне послання. Сіддхартха – не індус, а людина взагалі. Гессе приваблювала багата образність індійської і китайської міфології. Індія служила віддаленим майданчиком для містичного зображення засадничої людської ситуації, а приклад високоповажного Будди якнайкраще підходив для передачі східного самозречення. самоспоглядання, на який накладався західний ідеал життєствердження й індивідуалізації [4: 101].

«Сіддхартху» можна розцінювати як вдалу художню спробу поєднання індуїзму, буддизму, християнства, даосизму і конфуціанства. Американський письменник Генрі Міллер писав: «Після знайомства с «Дао де цзин» я не читав нічого значнішого. Створити Будду, який переважає Будду загальприйнятого, – це ж нечувана справа, особливо для німця. Для мене «Сіддхартха» – це дієвіші ліки, ніж Новий Заповіт» [2: 303].

Хто ж такий Будда Сіддхартха Гаутама? Слово «Будда» – титул, що означає «той, хто прокинувся» у значенні «прокинувся до реальності». Будда народився близько двох з половиною тисяч років тому під іменем Сіддхартха Гаутама. Він не проголошував себе богом чи пророком. Він був людською істотою і став Просвітленим, пізнавши життя найглибшим з можливих шляхів.

Згідно з традицією, Будда в процесі медитації бачив, як перероджуються істоти у минулому, теперішньому і майбутньому, і сформулював чотири істини: дукха (невдоволення, страждання); причина дукхи (страх перед часом); зникнення дукхи – нирвана; шлях для припинення дукхи.

У повісті Гессе розповідається однак не про Готама Будду, а про його тезку Сіддхартху. Герой повісті – син брахмана, якому була уготована доля служіння богам. Досягнувши

повноліття, він несподівано прийняв рішення приєднатися до лісових аскетів-саманів. Там він навчився управляти своїм тілом, вселятися у багато «Я» – летючу цаплю, лежачий камінь і навіть у гниючий труп шакала, однак не бачив мети свого нового служіння. Після зустрічі з Буддою Сіддхартха приймає рішення вселитися в самого себе і пізнати природу власного «я».

«Сіддхартха» висвітлює духовний шлях людини, незалежно від її конфесії, говорить про те, що спосіб осягнення сенсу життя полягає у вченні, яке базується на пережитому досвіді. «Сіддхартха» – духовний пошук, розчарування, запаморочливе падіння в океан мирських пристрастей, ще більше розчарування, відчай, і, нарешті, відчуття повноти життя, – набуття стану просвітління.

Шлях до просвітління – де він? І чи існує він взагалі? Хто приходить до нього швидше? Той, хто шукає, чи той, хто живе у вимірі «тут і зараз»? Це повість-притча, пройнята ідеями буддизму, в якому Гессе захоплювала мудра споглядальність, злиття з природою, любов до всього живого. З індуїзму Гессе зберіг традиційні значення таких слів як Ом, Сансара, Нірвана, Майя і Брахма. Майя – означення фізичної і духовної реальності повсякденної свідомості. Майя – тільки ілюзія правди, в той час, як Брахма сама правда.

Нірвана – противага сансари, що означає визволення з циклу, коловороту життя і з страждань буття і є місцем перфекції і гармонії зі світом. Основною темою повісті є тема «пробудження», покликана утвердити озаріння «не як миттєвий екстаз на смертній межі, а як норму життя» [5: 19]. До остаточної єдності свого «я» зі світом Сіддхартха проходить через серію таких пробуджень, кожне з яких наближає його до ідеалу [6: 115].

Повість має чітку структуру. Перша частина складається з чотирьох глав, що відповідає чотирьом благородним істинам Будди.

Сіддхартха – юний син брахмана, який пориває з традицією батьківського дому (1 гл.) і подається зі своїм другом Говіндою до саманів, ченців-аскетів (2 гл), але не може залишитися ні з ними, ні з Готамою, як це зробив Говінда, ставши його учнем (3 гл.), а обирає індивідуальний шлях духовного пробудження (4 гл.).

Друга частина складається з восьми глав, що відповідають восьмеричному шляху Будди. Серцевиною сюжету є подальший життєвий шлях Сіддхартхи. За принципом енантіодромії – філософсько-психологічного закону Геракліда і Лао дзи, згідно якого все суще рано чи пізно переходить у свою протилежність – Сіддхартха проходить у перших чотирьох главах другої частини шлях у зворотному напрямі: включаючись у коловорот життя, сансару. Від куртизанки Камали він засвоює мистецтво кохання (Камасутру) (гл.5), від купця Камасвами мистецтво заробляння грошей (гл.6), сам стає багатієм, поки не зрозуміє (гл.7) оманливість, ілюзорність такого життя (Майя). Затим він покидає Камалу, залишає все своє майно і йде у світ за очі, поки не прийде до річки. Побачивши з відразою у її воді своє обличчя, як відзеркалення свого безпутнього життя, він з відчаю хоче втопитися, але, пригадавши в останню мить священно-містичний склад Ом, (власне А-У-М), індуїстську трійцю богів Брахма, Вішну і Шіва, усвідомлює, що його дотеперішній шлях – це лише манівці, обхідна дорога до самовизначення (гл.8).

У чотирьох останніх главах йдеться про життя Сіддхартхи біля річки. Він приєднується до старого перевізника Васудеви, від якого навчається мистецтву споглядання річки і її мудрості: час недійсний і все суще складає єдину єдність (гл.9). Перш, ніж прийти до такого розуміння, він повинен пройти випробування батьківської любові. Камілу, яка прямувала з паломниками до Будди, вкусила змія. Помираючи на руках у Сіддхартхи, вона залишає йому їх сина, про існування якого він досі не знав. Відчайдушна турбота про хлопчика, який інакше сприймає життя, ніж батько, але своєю юнацькою непокорю нагадує Сіддхартсі його власну історію, не дає бажаного результату: одного дня син тікає до міста.

Зрозумівши марність його пошуків Сіддхартха повертається до перевізника Васудеви (гл.10), мовчазного чоловіка, який повчає його, що кожен вільний обирати свій шлях у житті. Згодом Сіддхартха перебирає від Васудеви його справу, а той, знайшовши собі спадкоємця, відходить у «ліс», щоб розчинитися у «Єдиному, цілісному» (гл.11).

Після багатьох поневірянь і розчарувань Сіддхартха набуває душевний спокій у скромному, непримітному служінні людям і в спогляданні природи. Світові голоси. ненов

шуми і сплески великої ріки. зливаються насамкінець у струнку поліфонію. складаються у священне слово «Ом» – символ цілокупності. «Побачити наскрізь світ, пояснити його, знехтувати ним – це, певно, клопіт великих мислителів. А для мене головне полягає ось у чому: бути в змозі любити світ, а не ним нехтувати, не ненавидіти його й себе, дивитися на нього, й на себе, й на всі створіння, з любов'ю, захватом і шанобою» [8: 9] «Сіддхартха знову всміхався тихо ц лагідно – може надто доброзичливо. Може. Надто глузливо. Точнісінько так. Як усміхався він, Величний» [7: 92].

Відомий дослідник творчості Гессе Теодор Цюлковський доводить, що повість складається з трьох частин, кожна з яким має по чотири глави [8: 144]: роки навчання Сіддхартхи у батьківському домі, перебування серед саман, паломництво до Будди, бесіди з Просвітленим, життя у місті з Камалою, прислужування купцеві Камасвами, і, нарешті, скромне життя у хижі Васудеви біля річки. Ці три стадії життя відповідають уявленням Гессе про дорослішання, як це він показав у «Деміані» і пізніше теоретично обгрунтував у трактаті «Ein Stuckchen Theologie» (1932). Історія Сіддхартхи відповідає стадіям розвитку трьох вищих каст, закріплених в Упанішадах: перша стадія Брахмакарін (учень брахманів), хлопчик отримує знання зі священних книг, друга стадія – Грігастха (мешканець дому), він заводить сім'ю і веде свою справу. Як літня людина він усамітнюється, щоби як Ванапраста (той, що пішов у ліси), роздумувати над високими істинами. Під кінець він живе як санусін (ізолюваний від світу) наодинці зі своїм пізнанням. Сіддхартха проходить ті ж стадії, як син брахмана і як коханець Камали. Поміж тим його приєднання до саманів пояснюється тією обставиною, що в Індії так заведено, що лише спізнавши замолоду сповна мирське життя, можна через аскезу набути спокою і умиротворення.

Важливу роль у відтворенні філософського змісту твору відіграє символіка. Символи тут сприймаються як образи-відчуття для ідей, думок, що неозначені вербально у чітких поняттях. У повісті Гессе вони проявлені як *imago pro rei veritate* передусім в іменах головних персонажів.

Вже зазначалося, що «Сіддхартха» на санскриті «той, що пробудився для просвітлення», вказує на тісний зв'язок між історичним Готамою Буддою і героєм повісті Гессе.

Говінда – альтер его Сіддхартхи, «пастух корів», але, оскільки ця тварина в Індії священна, то ще й «той, хто несе світло». Крім того, це ще й одне з чотирьох імен Крішми як втілення Вішми, другого божества індуїстської трійці (Тримурті).

Ім'я Камали походить від Камадерія, (еротичного) бога кохання індійців, так само, як ім'я Камасвами, багатого купця, від Свамі, пан і власник, що в Індії понині шанобливе означенням.

Васудева – мудрий, довершений (майже святий) перевізник, – одне з імен Крішми-Вішну, який фігурує як візник Арюна в епосі Бхагавад гіта.

Зміст символів тварин, змії і птаха, розкриваються у вирішальних поворотах життя Сіддхартхи. Коли Сіддхартха, полишивши саманів, вирішує куди йти далі: повертатися до своїх батьків, чи прямувати до міста, дорогу йому перебігла змійка. В індуїській міфології змія є «зооморфним обраром відкритості і вічності життя». Те, що Камала помирає від укусу змії, після того, як вона разом з сином дійшли до Сіддхартхи символізує, що життя Сіддхартхи на березі ріки відтепер доповнюється ще й турботою про сина.

Важливу роль у повісті відіграють сни. Сон, за Фройдом *via regia* до підсвідомого, для Гессе – суттєвий стильовий засіб для означення думок, стану душі героя. Гермафродиська постать Говінди в образі молодої жінки з'являється Сіддхартсі уві сні напередодні його зустрічі з куртизанкою Камалою. Сон, в якому Сіддхартха викидає за вікно мертву пташку із золотої клітки, символізує відмерлість його дотеперішнього існування. Наступного дня він покидає Камалу, свій дім, майно і поринає побіля дерева на березі річки у глибокий сон. Прокинувшись бадьорим і зміцнілим, він згадує слово Ом, кардинальний символ єдності бога, світу і людської душі. Таке «духовне коло» походить з Упанішади Самаведи, згідно з яким «людина у глибокому сні входить у найпотаємніше, найсокровенніше і живе в Атмані.

Окремо слід сказати про образ ріки. як архетипного символу індивідуалізації Сіддхартхи. Річка у повісті виконує важливу функцію, вона має структурне значення. Щоб розпочати

нове життя, Сіддхартха повинен переправитися через річку, поки вкінці не навчиться розуміти її і не залишиться біля неї назавжди.

Річка маркує життєвий шлях Сіддхартхи, його страждання. У неї він вчиться мудрості, через неї він зрозумів, що все стікається у Єдине, що все повертається і повторюється, поки не досягне нірвани.

Річка виступає в ролі вчителя, через неї Васудева досягає довершеності і Сіддхартха набуває вищу мудрість.

У Чхандог'я- Упанішаді сказано: «Сущність землі – вода. Сущність води – рослини. Сущність рослин – людина. Сущність людини – мова» [9: 45]. Фалет з Мілета (630-560 до р.Х.) говорить про воду не лише як про першооснову буття, але і як про символ Всеєдності. Геракліт (540-480 до р.Х.) унаочнює своє вчення через Виникнення і Минання через образ ріки, вода якої постійно змінюється, однак залишається рікою, внаслідок чого час усувається. Хоча в заявах письменника, у дослідженнях, присвячених його творчості наголошується, що в символіці води йдеться не про гераклітівськи-західну філософічність, а про специфічно китайську мудрість. Адріан Гішіа наводить висловлювання Гессе, що у роботі над повістю для Гессе визначальним було читання Тао-те-кінга, Лао дзи, легендарного засновника даосизму [10: 239-241].

Річка є своєрідним психологічним Рубіконом, який необхідно перейти, квінтесенцією всього суцього. Тут вчувається відлуння давньогрецьких міфів про Стікса і спроби поєднати знаменитий вислів Геракліта: «Неможна двічі увійти в одну й ту ж ріку» з концепцією про всюдисущність Ріки. Мотив Води, Ріки, потоку, як і мотив Шляху, почерпнутий із східної метафізики і філософії, де він втілює Істину, Абсолют, Сталий атрибут дао вічний рух, безмежна зміна, найбільш адекватно переданий в образі ріки. У буддизмі відчуття напряду духовний глибинний імпульс акцентований в ідеї «Шляху», «Потоку». Але ріка, потік, з іншого боку, це і символ перехідності, мінучості і в певному сенсі ілюзорності буття. Саме життя уподібнюється потоку, а світ є процесом становлення, а не стану буття. Річка навчила Сіддхартху глибокому спогляданню, а через споглядання – осягненню і переживанню, єдності і Цілісності світу, бачення того, що «все довкола – це Бог, який рухається до самого себе, і не має нічого поза Нього».

Важливим стилістичним засобом, запозиченим з даосизму, є прийом мовчанки. Мовчазність перевізника Васудеви має глибокий зміст, цьому мистецтву вчиться від нього й Сіддхартха. Відштовхуючись від сентенції Тао те-кінга «Мудрий повчає без слів», Сіддхартха стверджує «Слова не роблять гарну справу потаємному змісту». Словом «смысл, сенс» тут наголошується багатозначність поняття «Дао» (власне, шляху). Словами можна лише дискурсивно виразити суперечливе і щонайбільше означити лише половину правди. У мовчанці ж знімаються всі суперечності, так само і в Дао. Сутність свого «вчення», яке Говінда просить розкрити при останній зустрічі, Сіддхартха виражає лаконічним реченням: «Знання можна подарувати, але мудрість ні». Незважаючи на таку стислість, Говінда отримує досить широкий погляд на сутність своєї правди, коли він побачив посмішку на обличчі Сіддхартхи:

«...ця усмішка одночасності над безліччю народжень і смертей, ця Сіддхартхіна усмішка була достоту та сама. Достоту та сама. Може іронічна. Чарівна. Непроникна. Може доброзичлива. Може іронічна. Мудра. Тисячократна усмішка Гаутами, Будди – усмішка, Яку сам він, Говінда, з шанобою споглядав безліч разів. І збагнув Говінда, так усміхаються Довершені» [7: 91].

Свою «улюблену книгу» Гессе немовби прозрівав якусь вищу правду. В одному з листів від 1931 року він писав: «Перші три сторінки «Деміана» засвідчують, що я знаю щось особливе, сюди ж належить і моя книга «Сіддхартха». Мова йде не про те, щоб «писати романи гарною мовою» [...], а про те, щоб закладати основу для вірування, яке б на певний час могло допомогти молоді оновити своє життя. Вона повинна сприймати ці слова, так само як біблію чи будь-яку іншу спробу формулювання найважливішого, сприймати текст не як «благозвучну мову», буквально, як це тільки можливо, слово в слово [1,2: 304].

Те, що Гессе у Сіддхартсі сформулював як спробу означення найважливішого для нас, сьогоднішніх читачів є заклик до універсально-релігійної толерантності. Повість

«Сіддхартха» могла б добре прислужитися як поетично (художньо) загальнозрозуміле формулювання найважливішого з традиції багатьох народів і часів, повість «Сіддхартха» могла б послужити каталізатором цього процесу. При цьому маємо де факто справу зі «специфічним змістом вірування» Гессе, як «спірітуального мандрівника», хоча висловлювання письменника, що він «вважає себе християнином» привели до того, що поняття Сіддхартхи як всеосяжної любові, викладене у сцені прощання з Говіндою, потрактовується односторонньо в душі християнської любові. Звичайно, через нього Гессе передає думку, що любов як «головна справа» для нього справа не є прагненням до матеріальних благ, вона вчить стримувати самого себе, що демонструє Говінда у своєму ставленні до свого друга». Саме він, Величний, заборонив нам зв'язувати наші серця путами любові до земного». Однак Будда заповідав і те, що мусить визнати Говінда: «добррозичливість, поблажливість, співчуття, терпимість. І такі заповіді етичного світу й утвєдження життя поєднуються з індуїстською «містикою дії» у Бхагавад гіті, із заповіддю «Не убий і НЕ завдавай шкоди живій істоті» («Агінса» в Яїнізмі, із «золотим правилом» Конфуція, так само, як і з юдейсько-християнською заповіддю «любові до ближнього».

Долучення до духовної традиції Сходу, до його тисячолітньої мудрості допомогло героєві Гессе набути ту цілісність, той глибокий внутрішній спокій і зречення, наявність яких свідчить про те, що він вже у дорозі до пізнання Бога, на шляху до усвідомлення вищих засад буття. Але герой Гессе не просто в пошуку, в русі, в дорозі. Йому вдається ціною величезної внутрішньої роботи досягти, за буддистською термінологією, «іншого берега буття», повної духовної трансформації, досягти стану Просвітлення.

Думка про Божественну основу всього сущого – традиційна для східної метафізики. Головний її мотив – любов і співчуття, засноване на глибокому знанні сутнісної єдності [11: 115] життя і взаємозв'язку з усім. «Світ, Друже Говіндо, не можна назвати недосконалим або таким, що повільно посувається до досконалості. Ні, він досконалий у кожнісінській миті, кожен гріх несе в собі прощення, в кожному малюкові вже є старець, у кожному немовляті – смерть, у кожному вмирущому – вічне життя. Ніхто не спроможний побачити, чи багато пройшов хтось інший на своєму шляху: в розбійникові й гравцеві в кості ховається Будда. У брахманові ховається розбійник. У глибокому самопоглядванні можна усунути час і окинути зором колишнє. Сущє й грядущє життя заразом. І тоді тут усе виявиться добрим. Досконалим. Усе виявиться Брахманом» [7: 87].

Це дуже схоже на те переживання, яке Шрі Аурюбіндо, індійський містик, засновник інтегральної йоги, називав «супраментальною свідомістю». «Вона (свідомість) може бачити одночасно теперішнє, минуле, майбутнє, біле і чорне, істину і так звану «брехню», добро і так зване «зло», все «так» і «ні», бо всі протилежності – це результат дроблення часу на дрібні шматочки. Таке сходження свідомості – це не тільки перемога над часом, але й набуття радості, любові і безмежності буття» [12: 224].

Така любов – це не породження емоційного спалаху, вона протилежність ненависті, їй нічого не потрібно для стимуляції і натхнення, вона просто є, існує незалежно від зовнішніх обставин, існує тому, що не може не любити, тому, що така її природа.

Хоча Гессе і назвав «Сіддхартху» «індійською поемою», де експліцитно представлені індійські релігії і бууддизм, але вся повість пройнята також китайсько-даосиським і християнським впливом. Гессе шукає тотальність в релігії, це оповідь про шлях, який веде до Бога і завершується в акті обожествлення шлях до ідентифікації Бога і людини. Гессе прагнув творчо розглянути і розібратися у мислительних моделях різних релігій і філософій, щоб уяснити й уточнити своє ставлення до них. Тому «Сіддхартха» не є зверненням, виконаним в індійському, китайському чи християнському дусі, а сповіддю поза всякими догмами і вченнями, проявом синтезу Сходу і Заходу [13:14].

У «Сіддхартсі» Гессе поєднав всі елементи свого віропереконавання – природну релігійність німецького романтизму й індійську думку про Єдність світобудови, китайську етику і свою пієтистську спадщину – силу віри, яка знаходить кульмінацію в установці любові. Смісл християнської заповіді «Возлюби ближнього, як самого себе» зрозумілий для людей всіх рас і націй.

Гессе не погоджувався повністю з буддизмом, хоча і вважав його співзвучним своїм пошуками, оскільки для буддистів важливішим є пізнання, поетапність на шляху до Довершеності (ОМ), а він, хоча й вважав їх важливими, все ж виходив з того, що тверда віра в бога і моральність – це найголовніше. Ще одним відхиленням Гессе від буддизму є те, що перевізник Васадера, не представляє жодної релігії і не був буддистом.

Гессе комбінує китайську концепцію соціальної відповідальності з традиційним прагненням буддизму до нирвани. Річка біля якої Сіддхартха засинає після того як він покинув місто, Камалу і все своє майно, функціонує як важливий даосиський символ. Фінал книги теж можна розглядати як даосиський, Сіддхартха не прагне нирвани. Він задоволений своїм життям, оскільки добровільно вибрав таку його форму. Сансара більше не є чимось зловісним, Сіддхартха доходить до розуміння того, що не слід тікати від життя, а навпаки, пізнавати його і любити. «Любов, о Говінда, по-моєму найважливіше на світі... Я на власній плоті й на власній душі відчув, що гріх мені дуже потрібен, потрібні плотські втіхи. Потяг до статків. До марнолюбства. Потрібен щонайганебніший відчай- потрібен для того. Щоб навчитися долати в собі опір. Щоб навчитися любити світ. Щоб уже не порівнювати його з якимось мною омріяним. Мною уявленим світом. Мною вигаданою окремою досконалістю. А приймати його таким. Яким він є, і любити його. Й усією душею йому належати... Ось, о Говіндо, декотрі з думок, що прийшли мені на розум» [7: 87].

Повість сприймається як спроба знаходження сенсу буття з екзистенційної (не індійської) перспективи. Як і в інших книгах, головні постаті усвідомлюють свою долю. Але у «Сіддхартсі» Гессе прагнув показати сенс буття у філософському і релігійному значенні через «вищу» мудрість...

«Сіддхартха» сприймається як певний парадокс, оскільки в ній наголошується, що мудрість не можна подарувати, передати, оскільки екзистенційна мудрість пізнається тільки шляхом індивідуального життєвого досвіду. «Знання можна подарувати, а мудрість – ні. Її можна знайти, нею можна жити, вона може до себе вабити, з нею можна робити чудо, але пояснити мудрість, навчити мудрості не можна» [7: 86].

Якщо йти далі за такою логікою, то й сама інтерпретація повісті здається парадоксом. Книга побудована таким чином, що сенс буття осягається в процесі читання, як це постулює філософія екзистенціалізму.

Гессе прагнув оминати цей парадокс, пояснюючи сенс буття з різних аспектів. На противагу ченцям в індуїзмі, які ізолюють себе від суспільства, поборюючи страждання і чуттєву насолоду (так само як самани у повісті), Гессе вважає, що кожна особа може осягнути чотири благородні істини – Каму, Арту, Джарму і Мокшу без такої ізоляції. Кама асоціюється з задоволеннями, з фізичною насолодою і передана через образ куртизанки Камали. Арта теж асоціюється з цією істиною, оскільки в ній йдеться про матеріальне володіння, про владу та вплив на інших людей. З цією істиною ототожнюється образ купця Камасвами.

Дві інші істини мають спірітуальний характер. Заради джарми Говінда суворо дотримується релігійних і моральних приписів. Він, як і Сіддхартха, теж шукає Бога і нирвану, але в іншому напрямі. Мета Сіддхартхи – досягнення мокші, одужання душі або спірітуального визволення. Мокша – найвища мета з чотирьох благородних істин. В символізує визволення від карми. Через мокшу досягається нирвана, стан якої неможливо передати словами. Через роздуми Сіддхартхи Гессе подає своє розуміння мокші, виділяючи три стадії, які відповідають трьом стадіям індуїзму: слідувати шляхом предків, прагнути зволання від нього, служити богам і набути визнання брахманом.

У момент просвітлення Сіддхартха усвідомлює, що найбільшою його помилкою було те, що він завжди чогось прагнув, замість того, щоб просто жити. Його проблема не у знаходженні перфекції, а в тому, як набути довершеності. Прикметно, що книга завершується містичною візією єдності, не прив'язаною ні до простору, ні до часу. Сіддхартха дійшов нарешті до розуміння самсари. Вона не якась зловісність, а реальність, яку треба сприймати.

Остаточне «пробудження» Сіддхартхи, коли він наслухає веселий сміх річки, «музику життя», що складається у слово «Ом» (ловершеність), «перестає опиратися долі. Перестає

страждати», усвідомлюючи трагічність, але й закономірність усього сушого на землі. Коли на його обличчі остаточно утверджується ясна, радісна усмішка – символ життєвого принципу, «не примхи чи самовдоволення, а вершини досвіду й любові, чуйного буття на краю всіх прірв і провалів».

У «Сіддхартсі» присутній уже той синтез власне буддійської і даоської думки, який є характерною рисою буддизму школи дзен. У повісті поєдналися олімпієць Гете, антична (сократівська) традиція і даосько-дзенська думка (хоча ще в індійському екзотичному вбранні [14: 185]).

Відчуття магічної єдності Сходу і Заходу як «полосів», між якими розгойдується життя» – важливий урок Сіддхартхи.

В одному листі з 1933 року Гессе писав «Відтоді, як боротьба» втратила для мене свою привабливість мені зробилося любим усе не войовниче, благородно стражденне, наділене спокійною вищістю – «мудрець» чи «Досконалий» у старовинних китайських творах – це те саме, що й «благочестивий» у стародавніх індійців та у Сократа. Його сила не в тому, що він готовий завдати смертельного удару, а в тому, що він готовий померти від смертельного удару. Звідси виростає кожне благородство, кожна людська цінність, ожна досконала чистота й неповторність діяльності й життя. Від Будди до Моцарта» [6: 117].

«Індійська поема», як автор називав свою повість, написана простою образною мовою. І навіть той, хто ніколи не чув слово «дао» і не мав змоги вникати у тонкощі буддизму, здатен осягти її основний зміст, може, навіть швидше за «навченого».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Hermann Hesse. Gesammte Briefe Bd.1, S.446 (лист від 10 лютого 1921 до Лізи Вернер).
2. Hermann Hesse. Gesammelte Werke in zwölf Bänden Bd. 11, S. 50 (Hesse über das eigene).
3. Цит. за вид: Siegfried Unseld. Hermann Hesse. Werk und Wirkungsgeschichte. – Frankfurt a. Main, 19985, Bd.2, S.111.
4. Materialien zu Hermann Hesses Siddhartha. Hrsg von Volker Michels. – Bd 2, – Frankfurt a.M, 1975-76, Bd.1 S.305.
5. Аверинцев С.С. Путь Германа Гессе // Гессе Герман. Избранное. – М.: Худ. Лит, 1977.
6. Білоцерківець Н. «Пробудження», або спогади про Сіддхартху // Всесвіт, 1990. – №3. – С.113-117.
7. Гессе Герман. Сіддхартха. Степовий вовк. – К.: Молодь, 1992.
8. Див.: Theodor Ziolkowski, Siddhartha – Die Landschaft der Seele. // In Mat. Sid, 2.144.
9. Hermann Oldenberg. Die Lehre der Upanishaden und die Anfänge des Buddhismus. – Göttingen, 1913. – S. 45.
10. Див.: Adrian Hsia. Hermann Hesse und China. Darstellung. Materialien und Interpretation. – Frankfurt a.M., 1974. – S.237-238, 241, 243.
11. Малинина Е.Е. Мотив пути и духовных странствий в творчестве Г. Гессе // Гуманитарные науки в Сибири. – 1996. – №4. – С.115.
12. Сапртем. Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – Л., 1989. – С. 224.
13. Акопян Я.А. Поэтика романов Германа Гессе в свете синтеза культур Запада и Востока. Автореферат дисс. на соискание канд. филол. наук. – Ереван, 2006.
14. Завадська Є. Відгомін культур Сходу у творчості Германа Гессе // Всесвіт, 1990. – №3. – С.185.
15. Сапртем. Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – Л., 1989. – С.224.
16. Акопян Я.А. Поэтика романов Германа Гессе в свете синтеза культур Запада и Востока. Автореферат дисс. на соискание канд. филол. наук. – Ереван, 2006.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іван Мегела – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри зарубіжної літератури Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: український літературний процес ХХ століття.

АУДІОВІЗУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕЙЗАЖИСТИКИ РАННІХ БАЛАД Т. ШЕВЧЕНКА

Сергій МИХИДА (Кіровоград, Україна)

У статті осмислюються аудіовізуальні особливості пейзажотворення в ранній творчості Тараса Шевченка. На матеріалі балад «Причинна», «Тополя», «Утоплена» розглядається сугестивна майстерність поета, здатність до живописання словом, створення ілюзії присутності реципієнта в художньому світі твору.

*Ключові слова: аудіовізуальні особливості, сугестія, колористика, аудіоефекти, нейзажистика.
Mykhyda S. Audiovisual features of the landscape description in the early Shevchenko's ballads.
The paper interprets audiovisual features of the landscape description in the early works of Taras Shevchenko. Suggestive poetic skill, capability of word skill, creating the illusion of recipient's presence in the world of the art works are considered on the material of the ballads "The Girl under a Spell", "Poplar", "A Drowned Girl".*

Keywords: audiovisual features, suggestion, colouring, audio effects, landscape description.

Виняткова індивідуальна й національна своєрідність ще за життя Тараса Шевченка визначає його творчість «як щось незвичайне й неповторне, як літературний феномен» [2, с. 234]. Саме феноменальним в українській і в контексті світової культури явищем можна назвати ранні балади Шевченка, які він створив спираючись на національні та європейські традиції романтичного мистецького напрямку, розвинувши і збагативши цей жанр.

На особливу увагу заслуговує пейзажистика балад, а надто – у сенсі використання поетом засобів і прийомів сугестивної поетики, що постає завдяки глибокому розумінню факторів, які впливають на органи чуття людини, зокрема, на слух, зір і дотик. Ментальна й набута в процесі духовного й інтелектуального росту здатність до осягнення психофізіології читачів дала можливість Т. Шевченку безперешкодно впливати на їхню рецепцію.

Власне вербальна інформаційно-інтелектуально-емоційна парадигма літературного тексту в ліриці Великого Кобзаря набуває значно ширших обріїв. Разом із аудіоефектами, що впливають на сприймання слухових образів, вона породжує цілий ряд асоціацій, пов'язаних із дотиком, збуджує зорову уяву. Недаремно І. Франко у трактаті «Із секретів поетичної творчості» писав з цього приводу: «Змисл слуху, в контрасті до змислу дотику, дає нам пізнати цілі рядки явищ моментальних, невловимих, летючих, цілі ряди змін наглих і сильних, що вражають нашу душу... Не диво, що і в поезії сей змисл грає велику роль, що поетові дуже часто приходиться апелювати до нього, тим більше, що поезія загалом первісно була призначена для нього, була співом, рецитацією, оповіданням, грою.

Змисл зору дає найбагатший матеріал для нашого психічного життя, а тим самим і для поезії.

Пригадаймо тільки великі контрасти світла і темноти і безконечну скалю кольорів, пригадаймо такі поняття, як високість і низькість, красота і бридкість, форма і рух, такі образи, як небо, поле, земля, гори, і зрозуміємо, як глибоко сягав в нашу душу вплив зорового змислу. Гарний приклад великої ролі, яку мають образи, взяті з обсягу зорового змислу в народній поезії, дають нам важні і характерні прикрашуючі епітети, якими радо послугується народна пісня» [3, с. 85].

Об'ємна й, водночас, сконцентрована глибока цитата класика актуалізує осмислення питання про сугестивний вплив синтезу слухових, зорових та дотикових відчуттів породжених уже ранньою лірикою Тараса Шевченка, яке неминуче переростає в питання динаміки зростання художньої майстерності генія, продемонстрованої в творчому доробку наступних періодів й творчості в цілому, що, безумовно, може бути матеріалом для наступних досліджень. Метою ж цієї статті є виявлення аудіовізуальних особливостей пейзажистики в ранніх баладах Тараса Шевченка.

Аудіопарадигма ранньої лірики Т. Шевченка особливо виразно виявляється вже в заспіві до балади «Причинна», закономірно покладеного на музику. Поет відверто викликає у читача слухові враження: «*Реве та стогне Дніпр широкий, / Сердитий вітер завива...*»; «*Ще треті півні не співали, / Ніхто ніде не гомонів. / Сичі в гаю перекликались / Та ясен раз у раз скрипів*». (Курсив наш – С. М.). У процитованих рядках автор зібрав кілька сильних слухових образів: рев великої ріки, свист і виття вітру, крик сичів – усе це чисто звукові ефекти. Але він не зупиняється тільки на звуковій трактовці цієї картини і звертається до зорової уяви читача: «*Додолу верби гне високі, / Горами хвилю підійма... / І блідий місяць на ту пору / Із хмари де-де виглядав, / Неначе човен в синім морі, / То виринав, то потопав*». (Курсив наш – С. М.).

Вражаючий контраст з картиною бурі створюється завдяки **озвученню** українського ранку. «*Защєбетав жайворонок, Угору летючи; / Закувала зозуленька, / На дубу сидячи; / защєбетав соловейко – / Пішла луна гаєм*», «*Пішов шелест по діброві, / Шепчуть густі лози...*». (Курсив наш – С. М.). «Видно, що ціла балада вилася у Шевченка з одного імпульсу, з одного сильного душевного настрою; слухова пам'ять, розворушена сильним

враженням, зібраним в першій уступі, тепер силою природної, але несвідомої реакції піддала поетові контрастові образи для змалювання ранку» [3, с. 88], – зауважує І. Франко.

Водночас, у тло звукового малюнку Т. Шевченко вкраплює зорові образи, позначаючи їх колористичними маркерами: «Червоніє за горою», «Червоніє гай над водою», «Засиніли понад Дніпром високі могили» та ін.. Ці елементи вносять спокій, який випливає зі змісту балади. Адже над мертвими не повинно бути шуму. Фольклорне джерело фіналу твору очевидне, і поет вдається до народнопісенних образів явора та калини, які повинні супроводжувати все життя душі померлих: «Посадили над козаком / Явір та ялину, / А в головах у дівчини / Червону калину».

При цьому аудіоефекти вивершують загальну картину, створюючи ілюзію повної присутності: «Прилітає зозуленька / Над ними кувати; / Прилітає соловейко / Щоніч щебетати». (Курсив наш – С. М.).

Глибокою зримістю, якій сприяють своєрідні колористичні образи, здебільшого традиційного, народнопісенного характеру: «дівчина чорноброва», «карі оченята», «біле личко», «чорнобривий», «білим світом», «по синьому морю», «за синєє море», відзначається й балада «Тополя», написана Шевченком 1939 року. Цим же роком дослідники датують і однойменний малюнок. Обидва твори присвячені й подаровані Пелагії Степанівні Петровській – сестрі художника Петра Степановича Петровського, товариша Шевченка по Академії мистецтв. На малюнку, виконаному чорним олівцем на тонованому папері, зображено серед степу високу струнку тополю. Малюнок не є ілюстративним, але він близький за своїм настроєм до однойменної балади, особливо до поетичного вступу та епілогу балади, які разом виконують функцію художнього обрамлення твору: «По діброві вітер вис, / Гуляє по полю. / Край дороги гне тополю / До самого долу. / Стан високий, лист широкий – / Нащо зеленіє? / Кругом поле, як те море / Широке синіє».

Народнопісенні традиції використання художнього обрамлення дуже широко застосовуються Шевченком-романтиком. Роль поетичної рамки полягає не тільки в тому, щоб подати мальовничу картину природи, але й «збудити та під кінець замкнуті певний ліричний акорд у душі читача».

Уже в перших рядках балади образами тополі, вітру, широкого степу, могили поет викликає тривожний настрій, готує читача до основних подій твору. Про враження, які збуджують картини природи в баладі, І. Франко писав: «Сим майстерським вступним акордом поет вносить в нашу душу особливий, лагідний настрій. Одинокі тополя серед широченного безлісного степу – мимоволі будить у нашій душі питання, а вона відки тут взялася?»

Хто викохав тонку, гнучку

В степу погибати?

Самота і велич степу мимоволі склоняє душу до мрій, будить в ній той настрій, котрий і у первісних народів був джерелом поставання казок, міфів і легенд. Простий чоловік, побачивши таке дерево, скаже: от сирота, Те саме каже й наш поет:

/.../ Одна, вона, як сирота

На чужині гине.

І коли поет змалюванням дерева-сироти в степу з самого початку зумів збудити наше співчуття, то співчуття це зміцнюється змалюванням стану бідної, покинутої дівчини» [3, с. 89]. Характерно, що опис тополі з Шевченкової балади ввійшов у дитяче читання. Дітей молодшого шкільного віку в цьому уривку приваблюють елементарно дохідливі образи широкого степу і самотньої тополі на його фоні. Цими образами поет «склоняє, – як зауважує І. Франко, – душу до мрій», викликає зачарування читача пишністю природи, що сприяє безумовно вихованню у дітей здорових естетичних почуттів, і, зокрема, співчуття, якого так не вистачає в наш час.

А співчувати є чому. Подавши широку розгорнуту картину природи. Шевченко вдається до зображення гіркої долі дівчини, яку матір, виходячи з своїх корисних міркувань, хоче віддати за нелюба. Вкраплення пейзажу, паралелізм людської долі і стану природи допомагає розкрити весь трагізм сюжету: «Защебече соловейко / В лузі на калині, / Заспівав козаченько,

/ Ходя по долині. / Стануть собі, обнімуться, – / Співа соловейко; / Послухають, розійдуться, – / Обоє раденькі».

Перед читачем постає розкішна українська природа. Автор, збуджуючи уяву реципієнта звуковим образом співу соловейка, підкріплює враження зоровим образом луку, калини. Асоціативне сприймання допомагає читачеві збагнути й усвідомити весь спектр вечірнього пейзажу і щастя закоханих на його фоні. Глибокий психологізм цієї картини досягається акцентацією уваги на співі солов'я, не сполоханого, чистого і відвертого. Але ось милий їде. Змінюється психологічний СТАН нашої героїні. Передчуття чогось поганого мучить дівчину. І вже «Не щебече соловейко / В лузі над водою, / Не співає чорнобрива, / Стоя під вербою».

Меркне природа. Колористичні асоціативні ефекти зникають. З'являється образ сонця, яке не світить, що поглиблює зображальність драми дівчини: «Без милого сонце світить – / Як ворог сміється».

Тут же з'являється й образ могили. Хоча і поданий він одним невеликим штрихом, але вловлюється новий, відмінний від попередніх, нюанс – безвихідь («без милого скрізь могила...»), що створює атмосферу передчуття трагічного фіналу.

Звернення до теми ворожбитства, що бере свій початок із язичництва, підкреслює романтизм творчості Шевченка раннього періоду. Образ ворожки безпосередньо пов'язаний із природою, з прадавніми звичаями і повір'ями. Образ місяця, при світлі якого мають відбуватися таїнства й фантазмагоричні перетворення, стоїть в центрі порад ворожки. Він створює атмосферу казковості. Автор умисно уникає колористичного забарвлення цієї частини балади, підкреслюючи цим, що все відбувається вночі, покрите мороком невідомості: «Одпочинеш, а як стане / Місяць серед неба, / Випий ще раз... / А за третій... моя доню, / Не питай, що буде».

Народнопісенні образи наскрізь пронизують баладу. В пісні дівчини відбивається той народний колорит, ті народні сподівання, які склалися на основі уявлень, добре розвинутого почуття прекрасного, ніжності. Зменшувально-пестливі суфікси, які використовує Т. Шевченко, характерні для народних пісень: «Плавай, плавай, лебедонько, / По синьому морю, / Рости, рости, тополенько... / Все вгору та вгору!».

Ужиті при зображенні природи, вони створюють відчуття таїни й смутку, що породжений потойбічними силами природи. Цей же ефект автор посилює рядками, що неначе відривають читача від землі, наближають до Бога, демонструючи майстерність створення моторових ефектів: «Все вгору та вгору! / Рости тонка та висока. / До самої хмари, / Спитай бога, чи діжду я, / Чи не діжду пари?». Вони розширюють горизонти сприймання посилюють враження про неминучість трагедії: «Рости, рости, подивися / За синєе море: / На тім боці – моя доля, / На сім боці – горе».

Фактично художнє обрамлення в баладі має пейзажно-психологічний характер. При цьому – підкреслює фольклорне джерело цього прийому й служить для розкриття внутрішнього стану героїні.

Зримість образів у баладі досягається не тільки зоровими картинками, а й звуковими ефектами («вітер виє»), що поглиблюються за рахунок звукових асоціацій («гуляє по полю»). Кольори в баладі, за винятком синього («синє море») і зеленого («Стан високий, лист широкий – / Нащо зеленіє?»), переважно асоціативного характеру й доступні вдумливого читачеві з високим естетичним смаком. Так, рядки: «До схід сонця ранісінько, / Щоб ніхто не бачив» сприяють моделюванню картини степу, сповненого передранкової тиші, посірілого неба, позначеного відблиском сонця, тополі, що ледве мріє одинока серед степової безмежності.

У цілому, балада «Тополя» складний поліфонічний феномен, рецептивна досконалість якого сприяє перенесенню в романтичний світ широкої гами звуків, кольорів, глибоких душевних потрясінь, співчуття й жалю, і, водночас, відчуття невмирущості краси, що постає в образі дівчини/тополі.

У роки навчання Т. Шевченка в Академії мистецтв (період, який відносять до ранньої творчості) написана й балада «Утоплена», темою якої є людські пристрасті, спотворене почуття щастя, потворність намірів і дій для досягнення сумнівної мети. Зауважу принагідно (це може бути матеріалом окремої студії), що подібне «новаторство» Шевченка (а насправді

– випередження часу, пророцтво) через 60 з гаком років буде сприйматися/не сприйматися читаючою публікою в добу модерну. Ця ж проблема відбита Шевченком і в живописній спадщині.

Як зауважує З. Тарахан-Бережа, «Відомі два ескізи на тему "Утоплена", виконані на звороті малюнка "Куток Смоленського кладовища в Петербурзі" (1840)» [2, с. 42]. Ескізи олівцем на тему однойменної балади «Утоплена» відносять до 1840-1841 рр.. Балада ж написана в грудні 1841 року, її сюжет хвилював Шевченка, тому він міг бути відтворений спершу в ескізах, а вже потім у баладі. Не виключено також, що над ними митець працював паралельно. Кожен з намальованих епізодів має самостійне значення; у баладі ж вони поступово розвиваються, впливають один на одного,

На одному з ескізів, більш завершеному, зображена сцена, що суголосна з уривком із балади, в якому домінують власне зорові образи. Візуалізація тут досягає найвищого рівня:

На березі Ганна роздяглася,
Роздяглася, розкинулася,
На білій сорочці;
/.../

Як дитина, калиною
Себе забавляє.
Гне стан гнучкий, розгинає
На сонечку гріє.
Мати дивиться на неї,
Од злості німіє...
Розхристана, боса,
З рота піна; мов скажена,
Рве на собі коси.

Нижче, ліворуч, за свідченням дослідниці, інший начерк на тему «Утоплена» – дві жіночі постаті, одна з яких, молода, сидить на березі, а друга, стара, стоїть у воді й тягне дівчину за волосся у ставок. Балада у цьому разі інформативніша й емоційніша. Проте рецептивний ефект досягається значною мірою завдяки візуалізації зображеного: «Кинулася до Ганусі / І в коси впилася».

Балада «Утоплена» рясніє словесними колористичними образами: «карі очі», «білі рученята», «кароока», «пісок жовтий». Часто поет використовує відприкметникові дієслова, у яких семантика кольору підсилюється дією: «зачервонів», «червоніє», «червоніла», «жовтіє». При цьому, втрачаючи первісний смисл (позначення кольору), вони характеризують динаміку психоемоційних станів героїв. Наприклад, «дочка червоніє», тобто, розцвітає, виростає, красується; мати Ганнусина «то жовтіє, то синіє», тобто, перебуває в стані страшної злості тощо. Виявленню різних смислових і емоційно-психологічних нюансів сприяють і власне «кольорові» епітети «синя хвиля», «сині руки», «мати синя». Як бачимо, поет легко і вільно, коли це необхідно, залучає до свого поетичного арсеналу слова на означення найрізноманітніших кольорових відтінків. Безсумнівно, в цьому Т. Шевченкові-поету допомагало розуміння специфіки кольорів Т. Шевченка-художника.

Як і в інших ранніх баладах Шевченка, композиція «Утопленої» відзначається наявністю пейзажного кільцевого обрамлення. Але природа в ній не грізна, не бурхлива, як у попередніх баладах поета, а спокійна, лагідна, вона відповідає загальному характеру фантастичних епізодів у творі. Вдаючись до засобу персоніфікації, автор передає шелест осоки, збудженої легким вітерцем, як таємну розмову пошепки: «Вітер в гаї не гуляє – / Вночі спочиває; / Прокинеться – тихесенько / В осоки питає».

Передаючи розмову вітру з осокою, Шевченко виявляє гостре відчуття краси, тонкий художній такт. Засобом алітерації (повторення приголосних «ч», «с», «ц», «х», «ш») він створює ілюзію шелесту осоки та розчісування дівочої коси гребінцем, а вдаючись до антитези, підкреслює контраст і закладає основи зародження конфлікту між матір'ю й дочкою: «Хто се, хто се по сім боці / Чеше косу ? / Хто се Хто се, хто се *ПО ТИМ* боці / Рве на собі коси ?» / Хто се, хто се ? – тихесенько / Спитає – повіє / Та й задріма, поки неба / Край зачервоніє». Цей засіб, поширений і в фольклорі, Шевченко довів до високого рівня

майстерності, створивши неперевершені зорові і слухові образи.

Вступна пейзажна частина твору (вона тут має фантастичне забарвлення) пов'язується з розповіддю за допомогою риторичного звертання до слухачів-дівчат: «Хто се, хто се?» – питаєте, / Цікаві дівчата. / Ото дочка по сім боці, / По тім боці – мати».

Майстерність словесного живопису Шевченка яскраво виявляється в контрастному змалюванні портретів дочки й матері після страшної події, коли обох утоплениць рибалка виніс на берег. Ніжність і невинність в однієї та злоба й лють у другої, проступають у кожному словесному штриху: «Лежить собі на пісочку, / Білі рученята / Розкидала, а за нею / Стара люта мати: / Очі вивела з-під лоба / Од страшної муки, / Втербила в пісок жовтий / Старі сині руки». Мальовничо, засобами живопису, використовуючи порівняння з природними явищами, корені яких знайдемо в народнопісенній творчості, фольклорі, подає Т. Шевченко образ Ганнусі: «Ганна кароока, / Як тополя, серед поля, / Гнучка та висока», «Як маківка па городі, / Ганна розцвітала; / Як калина при долині / Вранці під росой, / Так Ганнуся червоніла...».

Розкриття психологічного стану героїв, оцінність певних картин досягається великою мірою завдяки застосуванню Шевченком звукових образів, і, зокрема, тих, що зображують ставок в момент, коли напруження дії досягає свого апогею: Хвиля роздалася, / Закипіла, застогнала – / І обох покрила. / Хвиля застогнала, / Розкрилася, закрилася – / І сліду не стало...».

Дуже вдало за допомогою зорових картин та асоціативно-інтуїтивно-сугестивних інтенцій, що прочитуються на колективно несвідомому рівні, автор вивершує текст образом зарослого «заклятого» ставу: «З того часу ставок чистий / Заріс осокою; / Не купаються дівчата, / Як угледять, то хрестяться / І зовуть заклятим».

У цілому баладний дискурс ранньої творчості Т. Шевченка оприявнює дивовижну здатність поета до живописання словом. Романтизм/романтичність, зумовлені як органічною «вписаністю» до пануючого в Європі літературного напрямку, так і станом душі поета, відірваного від рідної домівки простором і часом, уможливають творче використання фольклорного матеріалу (вербального й невербального) і відверто новаторських засобів і прийомів, спрямованих на аудіовізуальну прозорість, глибинний психологізм, які сприяють високому сугестивному потенціалу як окремого твору, так і доробку митця загалом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Наливайко Д. Спільність і своєрідність. Українська література у контексті європейського літературного процесу / Д. Наливайко. – К. : Дніпро, 1988. – 395 с.
2. Тарахан-Береза З. Шевченко – поет і художник / З. Тарахан-Береза. – К. : Наукова думка, 1985. – 544 с.
3. Франко І. Із секретів поетичної творчості / І. Франко // Франко І. Збір. твор. У 50-ти томах. – Т. 31. – К. : Наукова думка, 1981. – С. 45 – 119.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сергій Михида – доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психопоетика, особистість письменника, теорія літератури.

ИНФОРМАТИВНАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ РЕФЛЕКСИВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Луиза ПЕТРОВА (Одесса, Украина)

У статті розглядається інформативна специфіка семантичної структури рефлексива в художньому тексті. Аналізується когнітивна спрямованість метамовавого коментарю, супроводжуючого сюжет твору.

Ключові слова: контекстуальна семантика, рефлексив, метамова, типи інформації.

The article deals with the informative specificity of a semantic structure of the reflexive in the artistic text. The cognitive orientation of metalinguistic comments accompanying the plot of the story is analyzed.

Key words: contextual semantics, reflexive, meta-language, the types of information.

Рассматривая сущность национальной картины мира, ученые отмечают относительность языкового восприятия. Сложилось мнение, что система значений естественного языка, в

которой отражаются различные аспекты действительности, характеризуется условным типом отношений с последней. Однако эти отношения не осознаются носителем языка на бытийном уровне, а определяются только на рефлексивном уровне.

Проблемы метаязыковой рефлексии в последнее время стали все чаще привлекать к себе внимание. В большинстве случаев акцент делается на двух моментах: 1) стимулом к возникновению рефлексии является переживаемая коммуникативная неудача или предвидение возможной неудачи; 2) в процессе рефлексии языковая личность выступает одновременно в двух ролях: как говорящий, автор речи и как критик собственного речевого поведения [5: 15].

Цель предлагаемой статьи – выявить особенности рефлексива в информационном пространстве художественного произведения. Под рефлексивом, вслед за М. Р. Шумариной, мы понимаем «отрезки речи, содержащие метаязыковую информацию» [5: 70].

Анализ языковых фактов привел ученых к выделению явных (вербальных) и неявных (имплицитных) типов информации [3: 328]. В первом знании выражается посредством внешней структуры языковых единиц, ее лексико-семантических, фразеологических, грамматических, тропических и других средств. Во втором случае информация подразумевается, вытекает из сказанного, формирует новые или добавочные значения.

Субъект метаязыковой оценки, как показывают наблюдения, эксплицирует знания в зависимости от речевой ситуации. Формируя тема-рематические отношения в высказывании, он продуцирует такую семантическую структуру рефлексива, которая наиболее экономно и в то же время наиболее точно отражала бы суть передаваемого сообщения. Говоря об информационном пространстве текста, заметим, что в качестве субъекта рефлексива может выступать автор, один из героев (индивидуальный субъект) или несколько персонажей (коллективный субъект) художественного произведения. Ср.: *«Беллона» давно уж была починена, вычищена от налиптих ракушек, покрашена и переведена со своей зимней стоянки к остальным кораблям, на Большой рейд. Но плавания все отменили, и капитан, по его выражению, «забичевал», то есть надолго осел на берегу* [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»]. *Я целыми днями торчала на берегу, было там такое местечко среди скал, небольшая песчаная проплешина, которую все пляжем звали. В выходные на этом «пляже» ногу поставить некуда было, а в будни хорошо, народу мало* [Е. Вильмонт, Девочка с перчиками]. Возможна и нулевая форма субъекта, о чем пишет и М.Р. Шумарина, например: *На тихой улице – ее названия я не знал – перед особнячком с надстройкой (называется «мезонин») женщина и четверо пансионеров остановились* [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»]. Однако даже основываясь на общепринятом толковании, на том, что «так думают все», семантика нулевого субъекта включает дополнительные коннотации, детерминированные особенностями сюжета и авторской модальностью.

И.Т. Вепрева указывает на то, что структура обыденного метаязыкового сознания проецирует языковые реалии, реализующиеся в рамках фактического речевого поведения личности и отражающихся в совокупности метатекстов, которые используются языковой личностью [2: 55]. В метатексте передается содержательно-фактуальная информация о денотативных признаках объекта. Такие знания служат для уточнения темы высказывания, для отождествления одного имени с другим, ср.: *В особом месте лежали факелы: сухие толстые палки, обмотанные промасленной ветошью* [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»]. *Я отправился посмотреть, как у них <у актеров> тут устроена всякая машинерия. И правильно сделал. За третьей кулисой, среди каких-то зубчатых колес, натянутых тросов, больших и малых гонгов, я повстречал Диану* [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»]. – *Ребята, баркас спускать! – завопил Кисельников звонким молодым тенором. – Будем заводить верп!*

Верп – это малый запасной якорь [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»].

Последний контекст демонстрирует не только эксплицитную, но и имплицитную информацию социального (профессионального) характера. Экспликация профессиональных знаний в толковании ограниченного сферой употребления слова позволяет достичь эффект понимания в речевой ситуации и расширить область языковой компетенции читателя, включив в его тезаурус новые лексические единицы. С другой стороны, подобные

рефлективы поддерживают стилистический фон произведения, внося в него штрихи специального текста, ср.: *Флагман уже достиг назначенного места, спустил паруса, в нескольких местах пробитые ядрами, и спустил якоря со шпрингами, то есть со станowymi тросами, призванными удерживать судно в неподвижности.* <---> *Тогда старший офицер, вытянув стек в направлении турецкого фрегата, заорал: – Батарейные! Первая наводка – сами! Целить в ватерлинию!*

Это означало, что, пока с палуб ясно виден враг, комендоры должны наводить свои орудия сами. После задымления стрелять они будут вслепую, меняя угол прицельной рамки по команде [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»].

Фоновая информация расширяет известные знания, внося конкретизацию социального, территориального, оценочного характера. Ср.: *Севастопольские полицейские (их называли «хожалыми») были оснащены дудками на манер боцманских, но со звуком писклявым и противным* [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»]. Коллективный субъект рефлексива интерпретирует объект (в данном случае – человека), приписывая ему локативные признаки, указывающие на социальный статус, на манеру поведения, на характер (отрицательный) его восприятия окружающими. Отрицательная коннотация ассоциируется, видимо, в сопоставлении с адъективом «*бывалый*», который в морском дискурсе употребляется по отношению к опытному, авторитетному моряку. В речи севастопольцев, свято хранящих морские традиции, прилагательное *хожалый* функционировало как антоним и употреблялось с оттенком иронии и пренебрежения.

Интересными представляются случаи, когда метаязыковой контекст построен на информации, отрицающей коллективное знание, отраженное в семантике слова. Субъект рефлексии описывает денотативную ситуацию, создавая зрительный образ, позволяющий сопоставить общепринятое знание о слове с контекстуальным. Приведем пример: *Девочки остались стоять на крыльце. Впрочем, «стоять» – это явное преувеличение. Они, конечно же, не стояли в общепринятом смысле. Сначала потолкали друг друга плечами. Потом маленькая, что несколько уступает большой в силе толчка, отошла и насупилась. Затем она что-то увидела и позвала старшую. Сестры опустили на корточки и стали что-то усердно рассматривать на мраморном полу, уткнувшись друг в друга лбами. Вика поймала себя на мысли, что не прочь узнать, что такое заинтересовало детей. Они шевелили губами, тихо переговаривались* [А. Знаменская, Голубка]. Тематическая часть метатекста носит оценочный характер, отправляет читателя к коллективному опыту. В рематической части предлагается авторская интерпретация референта, построенная на перечислении действий, противопоставленных узуальному значению по характеру интегральной семы 'статичность' / 'динамичность'. Новая информация усиливается нагнетанием активных признаков: *потокались, отошла, насупилась, стали усердно рассматривать, уткнулись лбами, шевелили губами, переговаривались*. Концентрация глагольной семантики разного качества приводит к нейтрализации денотативного макрокомпонента, в результате чего глагол *стоять* приобретает новые коннотативные признаки.

Неполное соответствие существующего лингвистического знания новой информации, эксплицируемой в метатексте, наблюдается и тогда, когда авторская рефлексия включается в несобственно-прямую или прямую речь. Придавая слову положительную или отрицательную окраску, автор художественного произведения вводит его в эмотивное поле персонажа, например: – *Януса, детка, как я рада тебя слышать! А Пашки нет дома, у него какая-то краля завелась. Опять краля!*

На языке Маргариты Семеновны «краля» было высшим порицанием.

...Янка, ты знаешь, Пашка уезжать собрался. – Куда? В Грецию! Их фирма открывает там филиал и Пашка должен его возглавить! – Но это же здорово! И Греция не так уж далеко. Будете ездить к нему... – А если он заведет себе греческую кралю? – Думаю, обязательно заведет! – улыбнулась Яна. – В конце концов не все ли равно, какой национальности краля? А вдруг в Греции он найдет просто хорошую девушку? [Е. Вильмонт, Девочка с перчиками]. Существительное *краля* в узусе функционирует в двух значениях с пометой «прост.»: 1. То же, что красotka. 2. Женщина, за которой кто-н. ухаживает, любовница. Употребленное в художественном тексте во 2 значении, оно

усиливается индивидуальным рефлексивом, компоненты которого проецируют оценочную семантику на стилистический фон всего семантического пространства произведения.

Компоненты метаязыкового контекста эксплицируются, когда языковая единица не отражена или фиксируется как вариация в лексикографических источниках. Так, глагол *прислониться*, согласно данным Национального корпуса русского языка, развивает значение «искать чьего-л. общества, обращаться к кому-л. за моральной поддержкой, участием и т.п.», которое отмечено как переносное, разговорное в Толковом словаре Т.Ф. Ефремовой, ср.: *Каждый выживал в одиночку, почти не было никого, к кому можно прислониться в трудную минуту* [В. Бондаренко, Покаяние грешного Глебушки...]; *Так в ней преломилось вечное женское желание прислониться к сильному мужчине* [М. Чулаки, Примус] – всего найдено 142 контекста. Структура метатекста отражает эстетическое восприятие слова субъектом речи, его индивидуальную оценочную значимость и служит источником экспликации внутрисловной деривации. Ср.: *Владислав Александрович глубоко задумался. Что же делать? Просто позвонить Ие и пригласить ее куда-нибудь... Но куда? И с какой, собственно, стати? Она удивится, еще как удивится... А обрадуется ли? Теоретически должна обрадоваться, ведь она была в меня влюблена в детстве. Но с тех пор успела выйти замуж, остаться без мужа, прислониться к деверю... Именно это слово «прислониться» казалось ему особенно нестерпимым. Ей, видимо, нужно все время к кому-то прислоняться... Пусть прислонится ко мне. Я смогу быть для нее надежной опорой...* [Е. Вильмонт, У меня живет жирафа]. Как и в предыдущем случае, семантизированная единица становится актуальным средством внутренней связности текста, принимая статус когезии.

Как свидетельствует материал, для вычленения семантизируемого слова служит графическое выделение. Употребление графически выделенных слов – довольно частое явление в художественном тексте, используемое как средство привлечения внимания реципиента: «выделенное слово выступает в роли своего рода авторской подсказки, важной для понимания авторского замысла» [1: 251].

Метаязыковой компонент передает в тексте информацию о субъекте рефлексива. Возникает это в том случае, если говорящий не может точно объяснить значение слова, например, в ситуации использования молодежного жаргона людьми среднего и старшего возраста: – *Работа твоя как? – Работа? Нормально, как говорят нынче молодые, все пучком. Кстати, ты понимаешь, почему пучком? – Понятия не имею. Это надо у нашей Наси спросить* [Е. Вильмонт, Девственная селедка]. *Сердце замирало. Я что, мальчишка? Мне далеко за сорок, у меня было черт знает сколько баб, чего меня так колбасит и плющит, как выражается нынешняя молодежь?* [Е. Вильмонт, Девственная селедка].

Мотивом толкования слова может стать не только его непонимание, но и стремление к тому, чтобы адаптировать лексическую единицу в тезаурусе языковой личности, привести ее в соответствие с языковой системой родного языка. Поэтому лингвистический комментарий передает новую информацию через обращение к внутренней форме, при этом возможно совмещение лексических и словообразовательных средств, отражающее лингвокреативные возможности говорящих: *...Помнишь, мы в Греции видели в отеле такую выдолбленную колоду, где росли разноцветные перчики. Как там было клево! – Да, особенно рыба там потрясающая была. – Гаврюшки? – Да, именно.*

«Гаврюшками» они между собой звали маленьких рыбок, которые по-гречески назывались «гаврос» [Е. Вильмонт, Девочка с перчиками].

Стремление к семантизации чаще всего обусловлено незнанием слова, первичностью его использования (говорящий первый раз услышал слово, поэтому пытается сопоставить его звуковую оболочку с уже известными лексическими единицами, провести ассоциативные связи (ввести в сетку системных отношений в языковой системе), сформулировать его значение и затем включить в свой арсенал лексических средств). Информация о механизме формирования логических отношений раскрывается, например, следующим образом: *Дракин (с того вечера, впрочем, совсем переставший драться) склеил свой жезл липкой бумагой. Я слышал, как он рассказывал штурману, что стек этот с ним давно и служит ему талисманом. После я поглядел, что это за слово такое, в капитановой энциклопедии, и*

запомнил его. У меня ведь тоже был свой талисман, да не чета дреккеновскому [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»]. Субъект метаязыкового текста услышал слово, узнал его значение в справочнике, запомнил и стал употреблять, поскольку оно соответствовало реальному предмету по функции.

Таким образом, інформаційна насиченість метаязыкового контекста в художественному произведенні обумовлена як колективним, так і індивідуальним опытом. Явна інформація зв'язана з відображенням системних знань о мові; фонові складові відображають ситуаційні дані, однак її експлікація призводить до нейтралізації денотативного компонента і актуалізації коннотативних ознак об'єкта.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Василенко А.Г. Специфика восприятия графически выделенного слова в текстах Ю.В. Трифонова / А.Г. Василенко // Проблемы интерпретационной лингвистики: типы восприятия и их языковое воплощение: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. И.П. Матханова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 249 – 257.
2. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / Ирина Трофимовна Вепрева. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 384 с.
3. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. Изд. 2-е / Аза Феодосьевна Папина. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 368 с.
4. Ростова А.Н. Обыденная семантизация слов / А.Н. Ростова // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. – Ч. 1. – Кемерово; Барнаул, 2009. – С. 182 – 201.
5. Шумарина М.Р. Язык в зеркале художественного текста (Метаязыковая рефлексия): монография / Марина Робертовна Шумарина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 328 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Луїза Петрова – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри російської мови Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

Наукові інтереси: художня мова, когнітивна лінгвістика, дієслівна семантика.

«ПЕРЕМИКАННЯ КОДІВ» У СУЧАСНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Світлана ФОРМАНОВА (Одеса, Україна)

У статті здійснюється аналіз мовного простору сучасного художнього тексту, в якому використовуються англійські слова, речення, висловлювання, простежуються стилістичні особливості та зазначаються причини перемикання кодів.

Ключові слова: мовні контакти, художній текст, мовний код, перемикання кодів, англійські вислови.

The article analyzes the linguistic space of contemporary literary text, which uses English words, sentences, utterances, traces stylistic features and indicates the reasons for switching codes.

Keywords: language contact, artistic text, the language code, switching codes, English utterances.

Дослідження мовних контактів постає одним з перспективних напрямів сучасної лінгвістики. Основну увагу російських і зарубіжних лінгвістів привертає проблематика, що пов'язана з «перемиканням» і «змішуванням кодів»: І. Брага 2012; С. Васильєва 1999; Є. Головка 2001; А. Мутіліна 2011; Є. Проценко 2004; А. Русаков 2004; О. Сичова 2005; Ю. Студеничкін 2006; Є. Вольф 1999; А. Росетті 1972; Е. Хауген 1972; А. Швейцер 2009 та ін. Їхні дослідження в основному стосуються українсько-російських, російсько-фінських, російсько-китайських, північно-селькупських, монгольських, іспанських та ін. білінгвів. Втім систематизованих і узагальнених досліджень про українсько-англійський білінгвізм поки що немає.

Метою статті є з'ясування особливостей «перемикання кодів» у сучасному художньому тексті. Мета передбачила розв'язання таких завдань: 1) схарактеризувати поняття «перемикання» та «змішування» кодів; 2) зазначити причини цього явища; 3) проаналізувати «перемикання» кодів у сучасному художньому просторі (на матеріалі роману Ірени Карпи «Фройд би плакав»).

Явище мовних контактів спостерігається в білінгвіології і визначається тим, що «білінгви – це не просто складові повних і неповних монологів, а люди, які володіють унікальною і специфічною лінгвістичною конфігурацією [14: 259]. Річ у тім, що під час

спілкування, складові однієї мови можуть трансформуватись у компоненти іншої мови через такі мовні явища, як запозичення, калькування, транспозиція, інтерференція, дифузія, перемикавання кодів, змішування кодів та ін. Але в мовознавстві часто плутають терміни «перемикавання кодів» і «змішування кодів». Тобто, у процесі спілкування мовець перемикає одну мову на іншу цілком мотивовано, з певною інтенцією. Як зазначає Ю. Студеничкін, «використання в мові лексичних одиниць іншої мови можна вважати природним інструментом на позначення нових реалій та явищ» [12: 107].

Дослідники під терміном «перемикавання кодів» (далі – ПК) розуміють «усвідомлений перехід мовця у процесах мовного (зокрема міжкультурного) спілкування з матричної мови (діалекту, стилю) на іншу мову (діалект, стиль), пов'язаний зі зміною параметрів комунікативного акту [1: 181]. У той час як «змішування кодів» (далі – ЗК) – це «неусвідомлюваний, немотивований мовцем перехід у процесах мовного спілкування з матричної мови (діалекту, стилю) на іншу (впроваджувану), не пов'язаний зі зміною умов комунікації, параметрів комунікативного акту, найчастіше внаслідок низької мовної компетенції в одній із використовуваних мов» [Там само, 75-76].

І. Брага докладно проаналізувала підходи мовознавців до визначення понять ПК і ЗК у соціолінгвістиці, класифікації ПК та їхніх різновидів, які виникають із урахуванням різних статусів мовців, соціальної позиції, гендерного спрямування та ін. [4].

Термін «перемикавання кодів» (кодове перемикавання) з'явився від перекладу з англійської code-switching, що означає «перехід мовця у процесі спілкування з однієї мови на іншу залежно від умов комунікації» [2: 28]. Р. Якобсон з цього приводу писав: «Будь-який загальний код має багато форм і є ієрархічною сукупністю різних субкодів, які мовці можуть вільно обирати залежно від функції повідомлення, адресата та стосунків між співрозмовниками» [16: 458].

При білінгвізмі індивіди володіють двома і більше мовами (кодами) і в межах окремого висловлення можуть їх використовувати [8: 147]. У сучасній соціолінгвістиці сформувався декілька напрямів дослідження проблеми перемикавання кодів у певній комунікативній ситуації: 1) соціологічний (Дж. Фішман, У. Лабов, Дж. Гамперц); 2) психолінгвістичний (соціально-психологічний) (К. Майерс-Скоттон – «matrix language frame model»); 3) культурно-антропологічний (С. Гел); 4) власне лінгвістичний (Ш. Поплак, К. Майерс-Скоттон, П. Майскен). Це засвідчує, що мовознавці по-різному трактують ПК. У широкому розумінні ПК – це поперемінне використання білінгвом елементів двох і більше мов у межах одного комунікативного акту. На думку О. Швейцера, кодове перемикавання є «реакцією комунікантів на зміну соціальної ситуації мовленнєвого акту» [13: 54]. У деяких визначеннях поняття «умови спілкування» звужено лише до соціальної ролі: «Перехід з певної мови або форми її існування (коду, субкоду) на інший код, обумовлений змінами рольових відношень між мовцями у процесі комунікації» [11: 7]. Хоча в цій статті називаються й інші компоненти ситуації спілкування, релевантні для ПК, – адресат, тема повідомлення [Там само, 9].

Отже, чинником, що обумовлює перемикавання кодів, може бути зміна ролі самого мовця. Тема спілкування також впливає на вибір коду. За спостереженнями дослідників, що займалися проблемами спілкування в умовах мовної неоднорідності, «виробничі» теми члени мовних співтовариств воліють обговорювати тою мовою, що має відповідну спеціальну термінологію на позначення різних технічних процесів, пристроїв, приладів і т. ін. Але, як тільки відбувається зміна теми – з виробничої на побутову, – «вмикається» інший мовний код або субкод: рідна мова або діалект співрозмовників. В одномовному суспільстві при подібній зміні коду здійснюється перемикавання із професійної мови на загальнонародну мову.

Перемикавання кодів залежить від характеру впливу тих чинників, про які йшлося вище. Якщо мовець може передбачити і певною мірою спланувати вплив того чи іншого фактора, то ПК проходить на природній межі мовленнєвого потоку: у кінці фрази, синтаксичного періоду, а в найбільш спокійних умовах спілкування – після завершення обговорення певної теми [3: 76]. ПК такого характеру К. Майерс-Скоттон називає «інтерсентенціональними» [14: 152]. Однак, якщо чинник, який обумовлює кодове перемикавання, є несподіваним для самого

мовця, то він може перемикається з коду на код посередині фрази, не закінчивши попередню думку. К. Майерс-Скоттон, яка не розрізняє ПК і ЗК, називає таке ПК «інтрасентенціональними» [14: 152–153]. При високому ступені володіння різними кодами або субкодами, коли використання їх значною мірою автоматизовано, сам процес кодового перемикавання може не усвідомлюватися мовцем, особливо в тих випадках, коли інший код (субкод) використовується не цілком, а фрагментарно. Наприклад, говорячи на одній мові, людина може вставляти у свою мову елементи іншої мови – фразеологізми, модальні слова, вигуки, частки та ін.

Механізми кодових перемикавань забезпечують взаєморозуміння між людьми й відносно комфортність самого процесу мовної комунікації. Навпаки, нездатність індивіда варіювати свою мову залежно від умов спілкування, прихильність лише до одного коду (або субкоду) сприймається як аномалія і може призвести до комунікативних девіацій.

Отже, справжня культура мовного спілкування передбачає здатність учасників комунікації до кодових перемикавань. Даний механізм діє в умовах, коли мовець може обирати мовні засоби з деякого їх репертуару. Іншими словами, цей механізм використовує різні варіанти мовного вираження комунікативних інтенцій мовця (варіанти можуть належати як до різних мов, так і до різних підсистем однієї мови). Кодове перемикавання – це одна з форм мовного варіювання, без якого неможливий процес нормального мовного спілкування.

Перемикавання кодів слід відрізнити від таких явищ, як запозичення та мовні вкраплення. «Кодове перемикавання відбувається тоді, коли мовець, на думку співрозмовника, застосував неправильний мовний рівень» [6: 27]. Перемикаючись, мовець використовує елементи іншої мови в повній відповідності до фонетичних, граматичних та інших властивостей цих елементів. При запозиченні слово частково підпорядковується фонетиці й граматиці мови, яка запозичує. При вкрапленні зберігається іншомовно-системний вигляд укріпленого елемента без змін відповідно до словозмінних або синтаксичних моделей. А. Росетті зазначає, що «мова з елементами змішування припускає запозичення з інших мов», які сприймаються як «окремі елементи чужої мови» [10: 112-113].

«Характер кодового перемикавання» (О. Кондрашкіна) залежить від соціальних ролей, рівня освіти, культури, гендерних особливостей, місця проживання, екстралінгвістичних чинників тощо. Отже, кодове перемикавання формує соціально-мовну ситуацію, оскільки «мовне життя індивідів залежить від мотивації, її частотності, від варіювання мовленнєвих ситуацій» [9: 290].

Підсумовуючи висловлене, вважаємо, що термін «перемикавання кодів» (code-switching) є більш вдалим у нашому дослідженні, ніж «змішування кодів». На нашу думку, перемикавання коду в романі Ірени Карпи «Фройд би плакав» пов'язане з психологічним станом Марпи (головної героїні) – продемонструвати власні можливості репрезентації слова/речення/висловлення. Марпа досконало володіє українською та англійською мовами й таке перемикавання в її свідомості відбувається автоматично.

Зазначимо, що англійські вислови, застосовані в українському художньому тексті, є результатом свідомого перемикавання мовного коду. І. Карпа, на нашу думку, здійснює це з метою епатажу, можливості піднятися над читачем, зробити текст зрозумілим для інтелектуально свідомого реципієнта. Українська мова виступає в такому тексті базовою, найбільш зрозумілою, англійська ж є вкрапленням. Англійські вкраплення визначають соціальну приналежність комунікантів, рівень освіти, мовні смаки. Усе це об'єднує співрозмовників і розподіляє їх на «своїх» і «чужих».

Для українців знання англійської мови є престижним. Її використання підносить мовця, надає йому певної соціальної ваги, оскільки знання інших мов завідує освіченість, інтелект, високий соціальний статус, заможність, приналежність до еліти. Але англійська мова може бути використана як альтернатива спілкування у тих випадках, коли комуніканти хочуть приховати певну інформацію від сторонніх і з'ясувати питання, про які не слід знати іншим.

Як слушно зауважує Л. Крисін, під час спілкування наявні такі ознаки активної двомовності: 1) розрізнення мовних кодів; 2) ситуативно обумовлене перемикавання одного коду іншим; 3) інтерференція кодових елементів у процесі комунікації; 4) запозичення [7: 49].

Таким чином, механізм перемикавання залежить від багатьох чинників, основним з яких є чинники соціально-психологічного характеру: предмет або тема розмови; офіційна/неофіційна ситуація спілкування; відкритість/закритість інформації; компетентність/некомпетентність у проблемі та ін.

Мовний матеріал дозволяє визначити, яке перемикавання зустрічається частіше: повне – коли запозичуються речення, або неповне – коли відбувається вкраплення елементів англійської мови в українську.

Такий художній стиль досягається за допомогою синтаксичного розташування тексту, як-от:

а) англійські висловлювання вживаються на початку речення: «*Dissolutio* (розчинення – від лат.) Марпи» – написала Марпа на клапті білого туалетного паперу [5: 54]; – **Hey you, bitch! Stay fucking away from him!** – втиснувши обличчя в матрац, шипіла Марпа [Там само, 106]; **Don't worry, we have enough fuel!** – оголосив капітан пасажиром [Там само, 120];

б) в середині речення: Гід посміхається і киває головою, щоб потім таки розповісти Х'ялмарові про складнощі, що їх мають колишні **refugees** (біженці – англ. – С. Ф.) із поверненням на рідну землю [5: 176];

в) у кінці речення: – Ну... – завагався Х'ялмар, – якщо вже так хочеться, то **be my guest** [5: 107]; – Такий реальний **Fairy tale** – кричала Марпа [Там само, 174]; – Треба, блядь, не забувати її, хе-хе, дбайливо, по-вольтерівськи обкопувати, чи що там робить трудовий народ із садово-городніми ділянками свого **fucking** Несвідомого. Інакше воно реально **will be fucking you** [Там само, 229];

г) у формі заголовків: **Alchemical Me Donald's** [5: 52]; **I'm crying means I'm in love** [Там само, 56]; **I don't know my future** [5: 63]; **Game over. Gameover?** [Там само, 82]; **I Want U under Water** [Там само, 96]; **Santa Klaustrofobia 2003** [Там само, 106]; **Hot springs and silver jewels** [Там само, 162]; **Himalayan Death** [Там само, 190].

Англійські висловлювання, які авторка інкорпорує в український текст, відносимо до таких груп:

- ідіоматичні ФО та стійкі висловлювання: **pro coinum ratem/за гріхи наші** [5: 22]; **Ba-a-ad friends and che-e-eap sex...** – мугикала тоді вона собі під ніс [Там само, 87]; **Hot stone is a good stone** [Там само, 187]; **My baby makes me wanna die** [Там само, 208];

- інвективи: *Моя знайома стояла в німому шоці, коли до неї підбіг щасливий мешканець села, вимахуючи насадженим на патику відрізанним членом. «Гей! – гукнув він, – подивися: **prick on a stick!** [Там само, 24].*

Як засвідчує аналіз тексту, перемикавання кодів спостерігається під час спілкування з одним і тим самим співрозмовником, якщо змінюється обставинка, в якій відбувається бесіда. Англійська мова застосовується як засіб в інтимних стосунках, щоб приховати їхню прозорість. Річ у тім, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства англійську мову вивчають з першого класу загальноосвітньої школи, в деяких родинах також відбувається спілкування англійською мовою, підлітки та студенти обирають англійську як провідну у міжособистісному спілкуванні. Тому кодове перемикавання не утруднює мовленнєву інтеракцію і можна говорити про те, що в таких умовах комуніканти стають активними білінгвами. І насамкінець слід зазначити, що англійська мова є рівнозначною за своїм статусом українській (а іноді, за певних умов, і переважає українську), тому виконує функцію комунікативного коду «вищого» рівня, а українська – «нижчого».

Здійснений аналіз доводить, що на сучасному етапі українська мова змінюється під впливом англійської. Часто, навіть у побутовому мовленні, відчутні англомовні запозичення. Це говорить про ступінь втрати рідної мови. Перемикавання кодів дозволяє молоді епатажувати себе з позиції інтелектуально розвиненої особистості, тому соціолінгвістичні дослідження «перемикавання» і «змішування» кодів дадуть змогу виокремити престижні форми мовлення, що, в свою чергу, дасть право окреслити перспективи розвитку мовної норми й шляхи її оновлення.

У результаті дослідження ми дійшли таких висновків: перемикавання мовного коду в романі Ірени Карпи «Фройд би плакав» здійснюється з метою стилістичної виразності

художнього тексту та надання йому ознак розмовного функціонального стилю; іноді перемикання коду мотивовані іронізацією, здійсненням емоційного впливу на читача, потребою сконцентрувати увагу на прихованому змісті. Чинниками, що обумовлюють перемикання кодів є зміна ролі самого мовця, ситуація, в якій перебуває адресант в момент комунікації, мовленнєва поведінка комунікативного партнера тощо. Основна функція кодових переключень – створення ефекту комунікації з орієнтацією на епатаж. Фразове перемикання на англійську мову найчастіше відбувається на початку та в кінці речень. Мовленнєва поведінка головної героїні є творчою й орієнтована на епатажність, оскільки в ній відсутні стереотипні компоненти, автоматизм, готові формули і шаблонні звороти, набуті в результаті індивідуального мовленнєвого досвіду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф.С., Богданович Г.Ю. Українсько-російський словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич, Г.Ю. Богданович. – Саки : ПП «Підприємство «Фенікс», 2011. – 284 с.
2. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолінгвістика : [учебник для вузов] / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
3. Белл Р. Социолінгвістика : Цели, методы и проблемы / Р.Белл.– М.,1980.– 320 с.
4. Брага І. Перемикання кодів: основні напрями соціолінгвістичних досліджень : [Електронний ресурс] : http://sn-philosocom.crimea.edu/arhiv/2012/uch_25_64_1_p1/041_brag.pdf. – Назва з екрану.
5. Карпа І. І. Фройд би плакав / Ірена Карпа : худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків: Фоліо, 2009. – 238 с. – (Графіті).
6. Кондрашкіна Е. А. Коммуникативные коды и их использование в многоязычном обществе (на примере Индонезии) / Е. А. Кондрашкіна // Речевое общение в условиях языковой неоднородности / под ред. Л. П. Крысина. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 22-34.
7. Крысин Л. П. Речевое общение в лингвистически и социально неоднородной среде / Л. П. Крысин // Речевое общение в условиях языковой неоднородности / под ред. Л. П. Крысина. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 224 с.
8. Лук'янець В. Філософський дискурс на зламі тисячоліть / В. Лук'янець // Філософські студії – 2000. Спеціальний випуск журналу «Гене́за». – Київ: Гене́за, 2000. – С. 45–51.
9. Михальченко В. Ю. О взаимодействии литовского и русского языков в условиях двуязычия // Социолінгвістические проблемы развивающихся стран. – М.: Наука, 1975.
10. Росетти А. Смешанный язык и смешение языков / А. Росетти // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1972.
11. Словарь социолінгвістических терминов / [отв. ред. В.Ю. Михальченко]. – М. : Ин-т языкознания РАН. Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям, 2006. – 312 с.
12. Студеничкин Ю. И. Английско-татарское переключение кодов в условиях двуязычия на Филиппинах : дис. ... канд. филол. наук / Ю.И. Студеничкин. – СПб., 2006.
13. Швейцер А. Д. Современная социолінгвістика : Теория, проблемы, методы / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1976. – 176 с.
14. Grosjean F. A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals / F.Grosjean // One Speaker, Two Languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching/ – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – P. 259-275.
15. Myers-Scotton C. Code-switching / C. Myers-Scotton // The Handbook of Sociolinguistics / Ed. by F. Coulmas. – Oxford : Blackwell, 1998. – P. 149 – 162.
16. Jakobson R. Linguistics in its relation to other sciences / R. Jakobson // Main Trends of Research in the Social and Human Sciences. – Paris, 1970.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Форманова – доктор філологічних наук, професор кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний університет ім. К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: інвектива, конфліктний дискурс, мовленнєва агресія, комунікативна інтеракція, лінгвістика тексту, сугестивна лінгвістика.

DIE LITERATUR ÖSTERREICHS IM 19.UND 20.JAHRHUNDERT IN IHREM GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN UND HISTORISCHEN UMFELD

Jakub FORST-BATTAGLIA (Kiew-Wien)

Статтю присвячено літературному розвитку Австрії 19-20 століття на тлі суспільно-політичних та історичних подій. Австрійська література є дзеркалом свого часу у полеміці

протистояння антигуманістичним явищам і займає важливе та почесне місце на олімпі світової літератури.

Ключові слова: австрійська культура, література Австрії, антимодерністська ідеалізація, гуманістична освіта, віденський модернізм.

The paper considers the development of 19th-20th century Austrian literature against the background of historical, social and political events. Austrian literature is viewed as a reflection of the time of its emergence and as a form of opposition to the antihuman phenomena.

Key words: Austrian culture and literature, antimodernistic idealization, humanistic education, Vienna modernism.

Ein weiter geschichtlicher Bogen spannt sich von den Tagen des vormärzlichen Biedermeier über die Revolution von 1848, die nachfolgende Reaktion und den Neoabsolutismus, die lange Verfassungsära unter Kaiser Franz Josef mit konservativen, liberalen, historistischen und modernistischen Strömungen, das legendäre Wien der Gründerzeit und der Jahrhundertwende bis hin zur Tragödie des Ersten Weltkriegs und des Zusammenbruchs der Monarchie 1918.

Dann geht es weiter über die kleine Erste Republik, den „Staat, den keiner wollte“, wie ihn der Publizist Hellmuth Andics nannte, Jahre der Orientierungslosigkeit und tiefer Zerwürfnisse, die in den „Anschluß“ an das Dritte Reich und in die Apokalypse des Zweiten Weltkriegs mündeten. 1945 entstand Österreich als Phönix aus der Asche wieder, wurde von den Alliierten befreit und bis 1955 besetzt, lag lange bis 1989 an der Grenze zwischen Ost und West, es liegt nun im Mittelpunkt des demokratischen, vereinigten Europa.

Immer stellte sich die Frage der Identität der Österreicher und des Österreichischen, von der multinationalen, weiträumigen Habsburgermonarchie zur kleinräumigen, überwiegend deutschsprachigen Alpen- und Donaurepublik. Diesen schwierigen Weg der Selbstfindung wollen wir im Lichte einer reichen Literatur nachvollziehen, die einen unverwechselbaren Eigencharakter trägt und die vielschichtige Widersprüchlichkeit des Landes und der Mentalität seiner Menschen aufzeigt.

Die Literatur des Biedermeier unterlag einer strengen Zensur, die Anton Alexander Graf von Auersperg unter dem Pseudonym Anastasius Grün in den „Spaziergängen eines Wiener Poeten“ und in einer zweiten Denkschrift scharf angriff. Liberal und großdeutsch, trat er 1848 für den Anschluß seiner Heimat, des mehrheitlich von Slowenen bewohnten Herzogtums Krain, an den Deutschen Bund ein, obgleich er andererseits liebevoll slowenische Volkslieder sammelte. Ein feudaler Aristokrat und dabei ein Gegner Staatskanzler Metternichs, verkörperte er manche der typischen Widersprüchlichkeiten Österreichs zwischen josephinisch-aufgeklärt und konservativ, germanophil und slawenfreundlich.

Als multinational mag der bedeutende Dichter des Vormärz Nikolaus Lenau gelten, ein Deutschungar aus dem heute rumänischen Banat. Weltschmerz und rationalistische Skepsis prägten seine Gedichte und Versepen. Er schwärmte für tragische Helden und gescheiterte Freiheitsbewegungen, für Albigenser und Hussiten, für Jan Zizka und für Savonarola, er lehnte das Metternichsche System ebenso ab wie Amerika, von dessen sogenannten „Krämerseelen“ enttäuscht er nach einer Reise zurückkehrte. Vom „Amerikamüden“ schrieb auch der deutschnationale Ferdinand Kürnberger, während der emigrierte Deutschmährer Karl Postl als Charles Sealsfield aus der Neuen Welt seiner alten Heimat mit „Austria as it is“ eine vernichtende Kritik entgegenschleuderte.

2

Der Revolution von 1848 stand skeptisch der enttäuschte Altliberale Eduard v. Bauernfeld gegenüber, der die Unreife einer Volksbewegung in der „Republik der Tiere“ schilderte.

Den großen Dramatiker Franz Grillparzer charakterisiert treffend der Literaturhistoriker Wynfried Krieglleder indem er schreibt: „Der alte Spätjosephiner war bei allem Grimm über das Metternichsystem nicht bereit, die Unordnung der 1848er Revolution zu akzeptieren, und begrüßte deren militärische Niederschlagung. Der Zusammenhalt der Habsburgermonarchie war ihm allemal wichtiger als demokratische Tendenzen, die er sämtlich in den Nationalismus abgleiten sah.“

Neben den altgriechischen Dramen sind „Die Ahnfrau“, „König Ottokars Glück und Ende“, „Ein Bruderzwist in Habsburg“, „Libussa“ oder „Ein treuer Diener seines Herrn“ Stücke, in denen die Geschichte Österreichs und Böhmens im Vordergrund stehen. Der bürgerlichen Gesellschaft, gar dem Proletariat begegnet der Visionär Grillparzer mit größter Zurückhaltung, denn „Der Weg der neueren Bildung geht von Humanität durch Nationalität zur Bestialität“.

In seinen Zauberposen fröhnt Ferdinand Raimund noch einem der Aufklärung verpflichteten Optimismus, der freilich die Besserungsfähigkeit des Menschen nur im Märchenhaften symbolhaft bestätigt findet. Der hochbegabte, ungemein produktive Theaterautor und Schauspieler Johann Nestroy ist da wesentlich ironischer und skeptischer. Er verspottet manchmal milde, zuweilen schärfer, die Schwächen des Einzelnen und der Gesellschaft des Vormärz, er entlarvt das Phrasenhafte und Verlogene, die Geldgier und Geltungssucht der Emporkömmlinge ebenso wie die Demagogie der Revolutionäre. Denken wir nur beispielhaft an den „Zerrissenen“, „Freiheit in Krähwinkel“, „Häuptling Abendwind“, „Die schlimmen Buben in der Schule“ oder an seine köstlichen Parodien auf Friedrich Heibel, Richard Wagner und Ferdinand Raimund.

Durch seine einfühlsame Beschreibung des „Sanften Gesetzes“, das die majestätische Stille der Natur des Böhmerwaldes und die Geschichte seiner Menschen bestimmt, bleibt uns auch heute Adalbert Stifter als großer Erzähler der österreichische Romantik im Gedächtnis, ob in „Hochwald“, „Nachsommer“, „Bunte Steine“ oder „Witiko“. Gleich Raimund endete er tragisch durch Selbstmord, zerbrochen an der Realität einer grausamen Welt.

Die Verflechtung von Liberalismus und Nationalismus, von konservativ und klerikal, rückwärtsgewandt und fortschrittsgläubig prägten die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, die ab 1867 in der Doppelmonarchie Österreich-Ungarn in einem Nebeneinander von dynamischer Industrialisierung und moderner Wissenschaft mit althergebrachten, agrarischen, ja halbfeudalen Strukturen, solcherart überspitzt formuliert, Westeuropa und das sogenannte Halbasien in einem verkörperten und die vielschichtige literarische Landschaft bestimmten.

3

Kultur und Schrifttum der einzelnen Völker und Sprachen entwickelten sich oft parallel zueinander und gegeneinander, wobei die Klammer der übernationalen, dynastischen Gesamtstaatlichkeit immer noch einen Nimbus ausübte, der oft in Analysen der Nachgeborenen unterschätzt, weil mißverstanden wird.

Viele der deutschsprachigen Autoren, die uns hier vor allem beschäftigen, neigten nach der österreichischen Niederlage bei Königgrätz und der deutschen Reichsgründung 1871 zu einem Deutschnationalismus, der sich auf die befürchtete Majorisierung durch die aufstrebenden Slawen der Monarchie zurückführen läßt, weil dies einfach der Stimmung im deutschsprachigen Bürgertum entsprach.

Auch bei den nun vollemanzipierten Juden, falls sie sich nicht wie in Ungarn auf die magyarische oder in Galizien zunehmend auf die polnische Nationalität hin zuorientierten, galt das Deutsche als die Sprache der höheren Bildung, der Freiheit und des Fortschritts. Wir sehen dies etwa bei Karl Emil Franzos aus Ostgalizien oder bei Leopold Kompert aus Böhmen, die der Welt des Ghettos ein trauriges Denkmal setzten, während die sogenannte „rote Marlitt“ Minna Kautsky sich der scharfen Sozialkritik verschrieb.

Den österreichischen Realismus, zugleich gläubig und kirchenkritisch repräsentierte in ihren Romanen und Erzählungen die mährische Aristokratin Marie von Ebner-Eschenbach, geprägt von Mitleid für die Armen und Geknechteten, voll drastischer Schilderungen der Untiefen des dörflichen Lebens, der Härte der Bauern und der Rücksichtslosigkeit der Gutsbesitzer.

Eine Mischung von Melancholie, Pessimismus und präzisiertem Zeitpanorama beherrscht das Schaffen eines Chronisten der österreichischen Gesellschaft von damals, Ferdinand von Saar.

Eine antimodernistische Idealisierung des „deutsch-österreichischen“ Landlebens strebte der Oberösterreicher Franz Stelzhamer im Gegensatz zu einer „Verkommenheit der städtischen Sitten“ an, während Ludwig Anzengruber kämpferische Kirchenkritik in einer differenzierten Schilderung des bäuerlichen Lebens durchklingen läßt, so im „Pfarrer von Kirchfeld“, dem „Meineidbauer“ oder dem „Sternsteinhof“. Der Steirer Peter Rosegger gilt als der Meister der ländlichen Erzählung. Seine „Waldheimat“ besingt die untergehende Welt des alpinen Bergbauerntums traditioneller, noch vorindustrieller Prägung. Zwar genuin „deutschfühlend“, war er regional stark im Obersteirischen verankert, aber nicht betont deutschnational ausgerichtet. Viel aggressiver trat dann sein Landsmann Ottokar Kernstock auf, den seine Priesterwürde nicht daran hinderte, 1914 kriegshetzerische Gedichte zu verfassen.

Dafür gefiel sich der klar deutschnationale Lyriker Robert Hamerling mit seinen Versepen in einem ästhetisierenden Kulturpessimismus und glaubte an die welthistorische Sendung germanischer Völker.

4

Die Jahrhundertwende sah sich neuen Problemen gegenüber, dem Anwachsen ideologischer Massenbewegungen, dem Siegeszug von Technik und Naturwissenschaften zugleich mit dem Schwinden althergebrachter Sicherheiten in Politik, Glauben und Denken, die zunehmend respektlos hinterfragt worden sind.

Das tiefere Wesen von Gesellschaften wie Individuen wurde seziert, die Grundsätze der Moral und der Kunst auf den Kopf gestellt. Je nach Blickpunkt gewannen die Schriften von Karl Marx, Friedrich Nietzsche und Sigmund Freud an Einfluß auf die Gebildeten. Die katholische Kirche begnügte sich nicht mehr damit, in Abwehr des Modernismus und Materialismus Zuflucht in ihrer gleichsam belagerten Festung zu suchen, sondern antwortete unter Papst Leo XIII. mit ihrer Soziallehre auf die Herausforderungen der Zeit.

Gerne wird das Wien um 1900 als fröhliche Apokalypse apostrophiert, das auf einem Vulkan frivol getanzt hätte. Neben Freuds traumdeutende Psychoanalyse trat die Frauenfeindlichkeit Otto Weiningers, der in „Geschlecht und Charakter“ die angebliche Gefährlichkeit und Minderwertigkeit des Weiblichen schildert. Die Vorstellung der „Femme fatale“ beherrschte die Vorstellungswelt der Jahrhundertwende, sie kommt in der Kunst der Wiener Sezession, unterschiedlich bei Gustav Klimt und Egon Schiele ebenso vor wie in der Literatur bei so unterschiedlichen Autoren wie Felix Salten oder beim bedeutenden Dramatiker und Novellisten Arthur Schnitzler. Schnitzler war da freilich ein subtiler Psychologe. Sein „Weites Land“ untersucht die Tiefen der menschlichen Seele und das komplexe erotische Verhältnis zwischen Männern und Frauen, wobei die Männer auch als Verführer gelten, denen ihre „Liebeleien“ ein Spiel mit dem Ernst des Lebens bleiben.

Demgegenüber stand die wachsende Frauenbewegung und überhaupt die zunehmende Bedeutung brillanter, eigenständiger Frauen, die sich in einer noch von Männern bestimmten Welt ihren Platz erkämpften. Hier sei die Nobelpreisträgerin Bertha von Suttner genannt, die mit ihrem zukunftsweisenden Buch „Die Waffen nieder“ dem Pazifismus das Wort redete. Der literarische Salon der Bertha Zuckerkandl steht für ein offenes, buntes, diskussionsfreudiges Klima, in dem Vertreter des jüdischen und nichtjüdischen Wiener Bildungsbürgertums vor allem aus den Kreisen der Wiener Moderne gerne verkehrten. Die Wiener Kaffehäuser waren Orte der geistigen Begegnung.

Im Mittelpunkt der Wiener Moderne stand zeitweise Hermann Bahr, oszillierend im Künstlerischen zwischen Naturalismus und Ästhetizismus, im Politischen zwischen Deutschnationalismus und Sozialismus, ein Meister der Komödie.

Sein Hauptgegner war ein unbarmherziger moralischer Kritiker seiner Zeit, ihrer literarischen Strömungen und eines oberflächlichen Journalismus, der schwer einzuordnende Sprachmeister und Sprachjongleur Karl Kraus, Herausgeber der Zeitschrift „Die Fackel“ und 1919 Verfasser des gigantischen Theaterstücks „Die

5

letzten Tage der Menschheit“, die ein grandioses Panorama der österreichischen Gesellschaft zur Zeit des Ersten Weltkriegs liefert.

Zwei weitere angesehene Autoren der Wiener Moderne, beide gleich Karl Kraus 1874 geboren, waren der bis heute weithin bekannte Hugo v. Hofmannsthal sowie der ebenso katholische wie dandyhafte Richard v. Schaukal, dessen Ruf nach 1945 merklich verblaßt ist. Sie reichen bis weit nach 1918 in die Zwischenkriegszeit hinein. Beide waren sie betonte Anhänger einer „österreichischen Idee“, die das Heil ihres Vaterlandes zu keinem Zeitpunkt in einer Verschmelzung mit dem Deutschen Reich sahen. Hofmannsthal besticht durch sein reichhaltiges, von tiefer humanistischer Bildung und Sprachgewalt gekennzeichnetes Schaffen, in dem sich Ironie und Pessimismus mischen, ohne auf die heiteren Seiten des Lebens zu vergessen: hie der moralisch gestrenge „Jedermann“ der 1920 gegründeten Salzburger Festspiele, dort Komödien wie der „Schwierige“ und der „Unbestechliche“, Abgesänge auf die aristokratische Oberschicht der Habsburgermonarchie.

Die wunderbare Lyrik des Pragers Rainer Maria Rilke war vor allem dem verinnerlichten Seelenleben verpflichtet. Sie kam damit einem ästhetischen Lebensgefühl seiner Zeit entgegen ohne bestimmte gesellschaftliche Ziele zu verfolgen.

Eine liebevoll-sarkastische, von subtiler Ironie und einem heiteren Sinn des Absurden durchdrungene Hymne auf das zerfallende alte Österreich findet sich in dem ab 1930 erschienenen Monumentalwerk von Robert Musil, dem „Mann ohne Eigenschaften“. Dieses legendäre Kakanien flüchtet vor dem „Wirklichkeitssinn“ in den „Möglichkeitssinn“, zieht der echten Aktion die „Parallelaktion“ vor, die Vorbereitungen zu einem nicht näher definierbaren, erst anzunehmenden 70. Herrschaftsjubiläum des greisen Kaisers Franz Josef.

Der großbürgerliche Stefan Zweig setzte mit der „Welt von gestern“ der österreichisch-ungarischen Monarchie, eingebettet in ein friedliches, kultiviertes, wohlgeordnetes Europa von vor 1914 ein wehmütiges Denkmal. 1914 hatte er sich, wie viele der Dichter und Publizisten von damals, noch einem kriegsbegeisterten Hurratriotismus hingegeben und an ein „reinigendes Stahlbad“ geglaubt: rasch wurden sie bitter eines Besseren belehrt. Der Salzburger Lyriker Georg Trakl zeichnete in seinem Gedicht „Grodek“ die Schrecken des Weltkriegs anhand einer Allegorie dieser galizischen Schlacht.

Hermann Broch entstammte wie Zweig einer begüterten jüdischen Familie. In seinen Essays und Romanen versuchte er, in den Dreißigerjahren mit seiner Massenwahntheorie die braune Barbarei und andere, faschistische ebenso wie linke Verirrungen zu bekämpfen, im „Versucher“ oder symbolhaft, im „Tod des Vergil“ hoffend auf eine humanistische Erneuerung.

6

Ein grandioses Requiem des sterbenden Habsburgerreiches, das ihm zeitlebens der Inbegriff einer zwar reformbedürftigen, doch rechtsstaatlichen, übernationalen Ordnungsmacht geblieben war, zeichnete Joseph Roth im „Radetzkymarsch“ und in der „Kapuzinergruft“, während er in „Flucht ohne Ende“ die Kriegs- und Nachkriegsabenteuer eines entwurzelten, ehemaligen Offiziers schilderte.

Eine skurrile Welt Kakanien, das er gleich einem Kartenspiel „Tarockei“ nennt, taucht bei Fritz v. Herzmanovsky-Orlando auf. Franz Theodor Csokor wiederum zeigt im fiktiven Drama „3. November 1918“ die Auflösung der k.u.k. Armee, bei deren Zerfall sich nur mehr der jüdische Stabsarzt der österreichischen Heimat verpflichtet fühlt.

Die Bedeutung jüdischer Autoren für das österreichische Geistesleben kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, sie spielten in der Literatur und Publizistik vor 1938 eine überaus wichtige Rolle, ihre Gesinnung war liberal und pazifistisch, jedem exaltierten Blut- und Boden-Nationalismus abhold, ihre Kunstmittel waren Feuilleton und Kabarett. Es waren Männer wie Alfred Polgar, Karl Tschuppik, Anton Kuh oder Egon Friedell, Verfasser einer vielgelesenen „Kulturgeschichte der Neuzeit“.

Franz Werfel war ein vom Katholizismus stark beeinflusster Schriftsteller jüdischer Herkunft, der sich in religiösen und historischen Themen gefiel, in Form von Dramen über den Apostel Paulus, die böhmischen Hussiten oder den tragischen Kaiser Maximilian von Mexiko, dann Romanen wie dem großartigen Armenierepos „Die vierzig Tage des Mussa Dagh“ oder dem „Lied von Bernadette“ über die Marienerscheinungen von Lourdes.

Dem patriotischen Österreich-Gedanken im Sinne der Besonderheit des österreichischen Menschen und der österreichischen Idee diente in der krisengeschüttelten Zwischenkriegszeit der expressionistische Humanist Anton Wildgans.

Im traditionell katholischen Österreich nahm das betont christliche Schrifttum einen bedeutsamen Platz ein und fand vielfach in der Festspielkultur einen beredten Ausdruck. Es dominierte sogar zur Zeit des autoritären Ständestaats zwischen 1934 und 1938, dem letzten verzweifelten Versuch, ein Bollwerk gegen den drohenden Nationalsozialismus aufzubauen. Dem waren Jahre schweren Parteienhaders vorausgegangen, der im Februar 1934 zu einem kurzen Bürgerkrieg zwischen sozialdemokratischem Schutzbund einerseits, den christlichsozialen Heimwehren und dem Bundesheer andererseits führte, gefolgt im Juli von einem blutigen Naziputsch. Zuvor war schon 1933 das Parlament von dem dann 1934 durch Naziputschisten ermordeten Bundeskanzler Engelbert Dollfuß ausgeschaltet worden.

Die engagierten Katholiken unter den Schriftstellern standen entweder deutlich distanziert zur Naziideologie wie Guido Zernatto und Rudolf Henz, oder sie huldigten einem sogenannten „völkischen“, also recht deutschnationalen Katholizismus, wie

7

Friedrich Schreyvogel, Max Mell, Paula Grogger oder Hermann Heinz Ortner. Die Grenze zum Nationalsozialismus war bei ihnen fließend, was sich nach Österreichs „Anschluß“ an das Hitlerreich 1938 zeigte. Nach 1945 deklarierten sie sich dann als umso überzeugtere Österreicher.

Zwischen Österreich und Deutschland lebte der dem Nationalsozialismus äußerst kritisch gegenüberstehende deutschungarische Dramatiker und Romancier Ödön v. Horváth, der in „Geschichten aus dem Wienerwald“ Zerrissenheit und Niedergang in der Gesellschaft der Ersten Republik schilderte.

Auf der Linken gab es in Österreich nur wenige hervorstechende Autoren, sieht von dem 1923 verschiedenen Arbeiterdichter Alfons Petzold ab. Der früh im KZ 1939 verstorbene Dramatiker, Kabarettist und Essayist Jura Soyfer verdient es, besonders hervorgehoben zu werden.

Sehr großdeutsch, kaum christlich und dem NS-Regime treu ergeben gebärdeten sich Mirko Jelusich, Bruno Brehm und Rudolf Billinger. Deutschtum und Führerkult prägten ihre oft historisierenden Werke. Eine Sonderstellung nahm der hochbegabte, von der Naziideologie verführte Josef Weinheber ein, der 1945 Selbstmord verübte. Mit „Adel und Untergang“ oder „Wien wörtlich“ hinterließ er der Nachwelt bleibende Werke.

Fürchterlich war der Aderlaß, den Österreich durch das nationalsozialistische Terrorregime, seinen Rassenantisemitismus und den vom Zaum gebrochenen Krieg zu erdulden hatte. Obschon viele Österreicher sich durch ihre Handlungsweise mitschuldig gemacht hatten, so wurden auch Tausende, allein 65.000 ermordete Juden und viele Regimegegner, zu Opfern der braunen Pest.

Der österreichischen Kultur ist durch diese „Vertreibung der Vernunft“ bleibender Schaden zugefügt worden, denn gerade in geistigen Berufen war der jüdische Bevölkerungsanteil relativ hoch. Jene die wenigstens emigrieren konnten kehrten nur selten zurück, wie unter den Autoren Fritz Hochwälder, Friedrich Torberg, Hans Weigel oder Hilde Spiel.

Werfen wir nun einen Blick auf die Hauptströmungen der österreichischen Belletristik der 1945 wiedererstandenen, demokratischen Republik Österreich, soweit in ihr gesellschaftspolitisches Engagement ersichtlich ist.

Der überzeugt konservative Alexander Lernet-Holenia war sowohl vor als nach dem Zweiten Weltkrieg tätig. „Die Standarte“ bezieht sich noch auf den Untergang der Monarchie, während „Mars im Widder“ den deutschen Überfall auf Polen 1939 schildert. Der nachmalige Präsident des PEN-Clubs meinte 1945, die österreichische Literatur brauche nur dort fortzusetzen, „wo uns die Träume eines Irren unterbrochen haben“. Von Neuerungen wollte er nichts wissen.

8

Diesem restaurativen Trend folgte auch der große Erzähler Heimito v. Doderer mit Romanen wie „Die Strudelhofstiege“ und „Die Dämonen“, die dem Wiener Bürgertum der Zwanzigerjahre ein Denkmal setzten.

Der Nazigegner George Saiko zeigt mit dem „Mann im Schilf“ den Putschversuch der Nazis im Salzkammergut 1934. Dem moralischen Dilemma des Einzelnen in politisch schwierigen Zeiten widmete sich Fritz Hochwälder, ob es um den Jesuitenstaat in Paraguay, die Französische Revolution oder die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in der österreichischen Provinz geht.

Die Verstrickung der Ortsbevölkerung in einen Massenmord der letzten Kriegstage 1945 beschreibt Hans Lebert in der „Wolfshaut“, Gerhard Fritsch läßt in „Moos auf den Steinen“ das Österreich der Fünfzigerjahre allegorisch zu sich selbst finden. Demgegenüber versuchte die katholische Deutschböhmin Gertrud Fussenegger ihre Verstrickungen mit dem NS-Regime aus ihrer komplizierten Familiengeschichte in Pilsen zu erklären. Das Leben eines als „Mischling“ geltenden Kindes zur Nazizeit schildert eindringlich Ilse Aichinger in „Die große Hoffnung“.

Die wortgewaltige Lyrikerin und hinreißende Erzählerin Ingeborg Bachmann mahnte mit ihrer Preisrede „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“, dem Erzählband „Das dreißigste Jahr“ und weiteren Texten eine ehrliche Auseinandersetzung mit Krieg und NS-Zeit ein. In „Malina“ entwirft sie ein subtiles Bild des Verhältnisses der Geschlechter, die Dominanz von Männern über Frauen will sie durchbrechen.

Der einfühlsame Lyriker Paul Celan, Jude aus Czernowitz, versuchte mit seiner „Todesfuge“ die Schrecken des Holocaust symbolhaft in Worte zu fassen.

Mit 1966 wird eine gewisse Zäsur in Österreichs Schrifttum der Nachkriegszeit verzeichnet, die Grazer Gruppe bringt frischen Wind in eine länger durch die Wiener Literaturszene beherrschten Buchmarkt. Selbstfindung und neue Innerlichkeit wurden dem sprachlich meisterhaften Peter Handke zugeschrieben, der persönliche Schicksale – so den Tod der Mutter in „Wunschloses Unglück“ - mit Gesellschaftskritik zu verbinden weiß und sich in den Jugoslawienkriegen der Neunzigerjahre als Verteidiger Serbiens hervortat.

Ein zweiter Kärntner, Peter Turrini, übte in seinen Stücken auf andere Weise scharfe Gesellschaftskritik aus betont linken Positionen heraus, ähnlich dem gebürtigen Steirer und deklarierten Kommunisten Michael Scharang.

Der Grazer Alfred Kolleritsch thematisierte anhand von Romanen seine Jugend unter der NS-Herrschaft, deren verderbliche Nachwirkung auf das Denken auch nach deren Verschwinden er deutlich aufzeigte.

Ein Dramatiker, Erzähler und Essayist von eindringlicher Sprachgewalt, in der einer herniederprasselnden Wiederholung von Worten eine entscheidende Bedeutung als Kunstmittel zukam, war der gnadenlose Moralist Thomas Bernhard. Die Untiefen einer repressiv-verknöcherten Provinz, das finstere Erbe des Nationalsozialismus auch in Wien – denken wir an „Heldenplatz“ - und der zeitgenössische Kulturbetrieb entgingen seiner messerscharfen Feder nicht, die sich gerne in absichtlichen Übertreibungen erging.

Auf ihre sehr spezifische, betont drastische Ausdrucksweise mit stark sozialkritisch-feministischen Akzenten seziert die Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek die österreichische Gesellschaft.

Endgültig verschwunden von der Bildfläche ist der „schollenverbundene“ Heimatroman von einst. Die Anti-Heimatliteratur aus den Bundesländern rechnet umso entschlossener mit archaischen, überkommenen Denk- und Verhaltensmustern ab, wie sie uns etwa der Kärntner Josef Winkler, der Steirer Gerhard Roth oder der Salzburger Franz Innerhofer vor Augen führen.

Der polemischen Auseinandersetzung mit der österreichischen und europäischen Politik von heute widmet sich der Romancier und Essayist Robert Menasse, dem die Frage der jüdischen Identität ebenso wie für Robert Schindel und Doron Rabinovici ein Anliegen ist. Diese Problematik wurde bis zum Zweiten Weltkrieg von assimilierten österreichischen Autoren jüdischer Herkunft, sieht man vielleicht von Joseph Roth ab, kaum behandelt. Beim visionären Prager Franz Kafka schwang dies als quälerische Seelenbeschau mit, ohne aber verbalisiert zu werden oder sie kam als jüdischer Selbsthaß zutage wie bei Otto Weininger, der sich das Leben nahm.

Die österreichische Literatur, die sich tagtäglich als Spiegelbild ihrer Zeit (9) unaufhaltsam weiterentwickelt, nimmt ihren eigenen, unverwechselbaren und wichtigen Platz innerhalb des deutschsprachigen Schrifttums ein und viele ihrer Werke behaupten sich auf dem Olymp der Weltliteratur.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE

1. Wynfrid KRIEGLER, Eine kurze Geschichte der Literatur in Österreich. Menschen-Bücher-Institutionen. Praesens. Wien 2011

2. Herbert ZEMAN (Hg.), Literaturgeschichte Österreichs von den Anfängen im Mittelalter bis zur Gegenwart. Akademische Druck- u. Verlagsanstalt. Graz 1996

3. Klaus ZEYRINGER, Österreichische Literatur seit 1945. Überblicke, Einschnitte, Wegmarken. StudienVerlag. Innsbruck-Wien-Bozen 2008

4. Klaus ZEYRINGER, Helmut GOLLNER, Eine Literaturgeschichte: Österreich seit 1650. StudienVerlag. Innsbruck-Wien-Bozen 2012

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Якуб Форст-Баталья – доктор філософії, посланник посольства Австрії в Україні, директор Австрійського культурного форуму, м. Київ.

Наукові інтереси: австрійська література на порубіжжі XIX-XX століть.

ЛІТЕРАТУРА ДОБИ РАНЬОГО ВІДРОДЖЕННЯ В АНГЛІЇ

Болеслав КУЧИНСЬКИЙ (Кіровоград, Україна)

У статті коротко аналізується англійська література доби раннього відродження – творчість Джона Гауера, Уільма Ленгленда, Джефрі Чосера, Томаса Мора, Френсіса Бекона та Крістофера Марло.

Ключові слова: Ренесанс, письменники-гуманісти, поезія, прозові твори, драматургія.
The article deals with the early Renaissance English literature – creative works by John Gower, William Langland, Geoffrey Chaucer, Thomas More, Francis Bacon, and Christopher Marlowe.

Key words: Renaissance, humanist writers, poetry, prose fiction, the drama.

Говорячи про англійський Ренесанс, нерідко мають на увазі епоху Шекспіра, тобто другу половину XVI – початок XVII ст. Насправді ж культура Відродження в Англії пройшла декілька етапів і фактично охоплює значно більший період історії країни. Філософська і естетична основа гуманізму в Англії починає формуватися ще в XIV ст., насамперед у творчості „батька англійської поезії“ Джефрі Чосера (бл. 1340 – 1400) – автора уславлених „Кентерберійських оповідань“.

Криваві феодальні війни Червоної і Білої троянд і наступна гостра боротьба між католиками і протестантами загальмувала розвиток англійського гуманізму й реалістичних традицій Чосера, що знайшли справжнє визнання й розквіт лише у другій половині XVI ст.

Література англійського Ренесансу має одну характерну особливість – переважання у кожному з основних періодів розвитку гуманізму якогось певного жанру. На першому етапі (що хронологічно збігається із Столітньою війною, спустошливими епідеміями чуми та селянськими повстаннями 1381 р.) в англійській літературі переважають (у всякому разі є визначальними) лицарські й міські твори французькою мовою і продовжує розвиватися алегорична та дидактична література латинською й народною мовами. Характерними постатями тих часів були сучасники Чосера-Джон Гауер (1330-1408) та Уільям Ленгленд (бл. 1330 – бл. 1400) – яскраві представники середньовічних традицій, котрі своєрідно відтворили соціальні суперечності тодішньої англійської дійсності.

Джону Гауеру належать поеми „Зерцало роздумів“, „Сповідь закоханого“, „Глас волаючого“, та ін., де спостерігається переплетення старих куртуазних і алегоричних мотивів із зображенням різних сторін реальної дійсності. Найцікавішою з його поем є „Глас волаючого“, що являє собою відгук поета-аристократа на найважливішу подію сучасності – селянське повстання 1381 р.. Поему написано в дусі середньовічного алегоричного епосу. Ватажок повсталих селян Уот Тайлер фігурує тут у вигляді Балакучої Сороки, а селянська маса – Кентського Кабана, що ним керує сам Сатана. Це свідчить, зокрема, про свідоме бажання викрити й принизити мету й дії повсталого народу.

Своєрідним антиподом Гауеру був Уільям Ленгленд, який створив видатний твір у жанрі морально-дидактичної поезії пізнього середньовіччя – алегоричну поему „Видіння про Петра-Орача“, що дійшла до нас у кількох редакціях. Написана англійською мовою, поема містила різку й сміливу критику існуючих у країні порядків, стверджувала ідею соціальної справедливості й проголошувала землеробську працю основою життя держави. Поема знайшла широкий відгук серед селянства й міських трудівників, поширюючись у масах силами проповідників – натхненників майбутнього повстання. „Видіння про Петра-Орача“ складається з одинадцяти картин, які начебто привидилися самому Ленглендові. Зображуючи величну жінку у білих шатах – алегоричну постать „святої церкви“, яка уявлялася йому такою в ідеалі, і протиставляючи їй розряжену Леді-хабарницю, котра одружилася з Оманом, Ленгленд створює вражаючу картину загальної моральної кризи й занепаду, заповнюючи її виразними посталями „семи смертних гріхів“, що переможно „сунуть“ у людський натовп. Алегоричні образи поеми відрізняються великою життєвістю й яскравістю, в них правдиво

відбито реальні риси й властивості певних соціальних типів та прошарків сучасного поетові суспільства.

У другому періоді (кінець XV – перша половина XVI ст.) в Англії процвітає вчена проза латинською мовою, виникає гурток оксфордських гуманістів, формується оригінальний жанр соціальної утопії (Томас Мор). У народному середовищі у цей час набувають великої популярності прекрасні балади про Робіна Гуда та його друзів – захисників пригноблених та принижених.

У третьому періоді гуманістична література Англії досягає свого найвищого розквіту. Він збігається у часі із царюванням королеви Єлизавети I, чия політика сприяла посиленню військової та економічної могутності країни й остаточній перемозі протестантизму, що став прапором внутрішньої й зовнішньої політики Англії. Це визначило найголовнішу особливість англійського гуманізму – майже повну відсутність інтересу до релігійних питань, які вважалися вже розв'язаними. У цей період у гуманістичній літературі Англії пишню розквіла поезія й проза, але провідною стає драматургія (трагедія, комедія, історична хроніка).

Джефрі Чосер, подібно до Великого Данте, був мислителем і художником перехідної доби. „Можна сказати, – справедливо писав І. Кошкін, – що Чосер, живучи у середні віки, випередив реалізм англійського Відродження, а свої „Кентерберійські оповідання“ писав для всіх століть“ [4:5].

Джефрі Чосер був плідним письменником – автором багатьох поем, більша частина яких до нас не дійшла. У ранній творчості він наслідував французьку лицарську поезію (віршовані послання, поема „Книга герцогині“ та ін.), був типовим придворним поетом, близьким до Гауера, писав в основному давньофранцузькою мовою – мовою придворних та феодальної англійської знаті норманського походження.

Дворазове довге перебування в Італії, де він, як гадають, особисто зустрічався з Джованні Боккаччо, сприяло формуванню гуманістичного світогляду Чосера. Внаслідок цього він пише цілий ряд творів, позначених новаторськими рисами й тенденцією до реалістичного відтворення дійсності („Пташиний парламент“, „Троїл і Кризеїда“, „Легенда про славетних жінок“ та ін.), що було прилюдією до створення знаменитих „Кентерберійських оповідань“. Останні поеми Чосера – „Минулий вік“ та „Велике хитання“ – позначені нотами меланхолії й песимізму. Ці настрої були породжені не лише особистими невдачами, а й відчуттям загальної нестабільності всього суспільного буття тодішньої Англії. До того ж, у силу історичних особливостей розвитку країни, Чосер був позбавлений животворного літературного середовища (що існувало, скажімо, у тодішній Італії), будучи фактично приреченим на творчу самотність митця, який набагато випередив свою добу.

Починаючи з поеми „Пташиний парламент“, Чосер пише народною англійською мовою, значно збагачуючи й шліфуючи її. Ця творча переорієнтація була зумовлена рядом об'єктивних причин. Друга половина XIV ст. в Англії була позначена зростанням національної самосвідомості, а звідси – й природним посиленням національної мови у розвитку культури, до того ж Чосер добре розумів, що ні латинь, ні французька мова не можуть зробити його твори здобутком широких читацьких мас; він уважно читав Данте і був цілком солідарним з ним у тому, що національні художні твори повинні створюватись народними мовами. Отже, продовжуючи роботу Джона Уїкліфа, який переклав Біблію з латині на англійську мову, Чосер по-новаторськи вдосконалює засоби виразності рідної мови, здійснює лексичний відбір і фактично виявляється справжнім творцем єдиної англійської літературної мови, в основу якої поклав лондонський діалект. Чосер був людиною широко ерудованою, його різнобічні літературні інтереси охоплювали й античну спадщину. Він добре знав Вергілія, Стація, Лукана, високо цінував Овідія; античні образи й мотиви часто зустрічаються в його творах, у чому, до речі, відбився їхній передренесансний дух з його підкресленою орієнтацією на класичні зразки.

Проте найбільшу роль у становленні Чосера як новатора англійської літератури відіграла його широка обізнаність з гуманістичною творчістю Данте, Петрарки й Боккаччо. Вплив „Божественної Комедії“ Данте відчутний у поемах „Дом слави“ та „Пташиний парламент“, у „Кентерберійських оповіданнях“, а поема Чосера „Легенда про славетних жінок“ навіяна

книгою Боккаччо „Достославні жінки“. Його ж поему „Тезеїда“ Чосер поклав в основу сповіді лицаря в „Кентерберійських оповіданнях“, а новела „Грізельда“ постає там же у розповіді оксфордського студента.

Сутність цих запозичень (у літературі середніх віків та доби Відродження запозичення, пересіпи, прямі наслідування попередників були дуже поширені й вважалися творчою нормою) полягала у тому, що Чосер не просто творчо засвоював окремі мотиви й сюжетні ситуації з творів своїх попередників, а внутрішньо, органічно сприймав художні досягнення й гуманістичний дух творів титанів італійської школи. При цьому Чосер вмів творчо долати владу визнаних зразків і залишатися самобутнім англійським письменником з власним світобаченням, власним художнім стилем викладу. У великій за обсягом поемі „Троїл і Крізеїда“ Чосер спирається на „Філострато“ Боккаччо, написаного великим італійцем ще у дусі середньовічних куртуазних романів. Проте він так збагатив запозичений сюжет з точки зору найтоншого психологізму, вніс в дію стільки внутрішнього драматизму, так глибоко й рельєфно змалював характери, що вийшов цілком психологічний роман у віршах, овіяний духом Ренесансу. Талант Чосера був значно ширшим від тих традицій і жанрів, в руслі яких він колись входив до літературного життя. Повною мірою це виявилось у його „Кентерберійських оповіданнях“, розпочатих наприкінці 80-х р.р. XVI ст. і остаточно так і незавершених. У повному обсязі збірка мала складатись із 120 віршованих новел, об'єднаних спеціальним прологом (Чосер встиг написати лише 23 оповідання та декілька фрагментів інших новел). Для втілення задуму Чосер обирає віршовану форму, якою володіє досконало, хоча й має намір створити масштабний твір епічного характеру. У „Кентерберійських оповіданнях“ він рішуче повертається до реального життя з усіма його контрастами. Цей зворот пов'язаний з великою спостережливістю та мудрістю видатного митця, його узагальненням життєвих явищ, пройнятих життєствердною оптимістичною тональністю, що робить книгу справжнім етапним твором англійської літератури. Книга складається з розповідей людей найрізноманітнішого віку, соціального походження й становища, які навесні прямують з передмістя Лондона до містечка Кентербері вклонитися праху св. Фоми Беккета. У дорозі вони знайомляться і приймають пропозицію енергійного господаря готелю Гаррі Бейлі (особистість історично засвідчена) розповісти кожному по дві цікаві історії, щоб скоротити час подорожі, а він бере на себе роль ведучого й судді. Цю інформацію, а також характеристики персонажів подано у прозі, та й самі розповіді не механічно з'єднані між собою. Кожен персонаж оцінюється Бейлі, а часом і ким-небудь іншим; серед оповідачів виникають кумедні суперечки, навіть чвари, з приводу черговості розповідей, бо історії, які розповідають учасники цього своєрідного конкурсу, іноді вдаряють по самолюбству оповідачів. Так, крім основної розповіді, у „Кентерберійських оповіданнях“ є ще невеликі сценки-інтермедії, під час яких відбувається жваве спілкування паломників між собою, і знаходять свій подальший психологічний розвиток намічені вже у пролозі характеристики більшості з дійових осіб. Таким чином, пролог та інтермедії-вставки становлять єдине ціле й літературне обрамлення, у межах якого й подано усі оповідання.

Історичний здобуток Чосера полягає у тому, що в „Кентерберійських оповіданнях“ він подолав схематизм та алегоричність середньовічної літератури у зображенні людини й вивів на сторінках свого твору реалістичні образи сучасників, сповнені життєвої конкретики й глибоко взаємопов'язані зі своєю епохою. Галерею чосеровських образів відкриває скромний і чесний лицар – учасник багатьох славних походів, який усім своїм аскетичним обличчям належить минулому і виглядає у натовпі паломників дещо архаїчно. З ним – веселий юнак – син, досвідчений воїн та доблесний зброносець, що належить вже до інших часів. У його розкішному вбранні та елегантних манерах виразно проступають риси куртуазної лицарської культури. Їх супроводжує кремезний йомен (так називалися в Англії вільні від кріпаччини селяни й дрібні власники), мисливець та лісник, який не випадково тримає в руках величезний лук. Піхота, озброєна подібними луками, була найзагрозливішою силою англійського війська у війнах на континенті; ними ж були озброєні й хоробрі месники Робін Гуда. Ці подорожні не випадково показані Чосером усі разом, вони нібито уособлюють Англію часів Столітньої війни. У цьому плані дуже характерні й образи – шкіпера – вмілого моряка, а якщо, треба то й завзятого пірата, і обачливого мовчазного купця, що всі свої

справи тримає в секреті. Є тут і вчені ділки – юрист і лікар, і заможні пихаті цехові старшини – фарбувальник, тесля, ткаля (які везуть з собою персонального кухаря), і бідний, проїнятий безкорисливою любов'ю до науки й презирством до побутових благ оксфордський студент; є й нечистий на руку економ студентського подвір'я, й жалюгідний на вигляд, жорстокий і підлий мажордом знатного лорда, що обкрадає свого господаря та оббирає селян.

Особливу групу становлять образи паломників, пов'язаних із церквою і таких, що харчуються завдяки їй. Це манірна абатиса, з претензіями на світські манери й потаємним любовним жаром у серці; товстий монастирський ревізор – любитель коней, собак та соколиного полювання; це й продавець індульгенцій, що вміло наживається на людських забобонах. Їм протиставлено образ бідного сільського священика, розумного й доброго, який всіма своїми вчинками являє праведний приклад для своєї пастви, а також селянина-орача – тихого й скромного, що їде поруч із священиком і готовий прийти на допомогу будь-якому страдникові. Запам'ятовуються й яскраві реалістичні портрети пройдисвіта – мельника та життєлюбної, моторної ткалі з Бата, котра пережила п'ятьох чоловіків й збирається „захопити“ шостого. „Чудово у „Кентерберійських оповіданнях“, – писав М.І. Алексеев, – є не тільки різноманітність сюжетів і форм, що охоплюють усі жанри середньовічної літератури від грубуватого фавлю до героїчного епосу антично-середньовічного зображення, анімалістичного епосу й католицької легенди. Чудова відповідність кожного оповідання зовнішньому обличчю оповідача і всій його розповідній манері. Змінюються поетичні ритми – від улюблених Чосером в ту епоху так званих героїчних двовіршів (попарно римованих п'ятистопних ямбів) до шестирядкових та восьмирядкових строф, найвигадливішого римування й ритмічного малюнку. Навіть прозові частини твору підпорядковані особливому внутрішньому ритмові“ [1: 218].

Під пером Чосера вперше в англійській літературі постає реалістичний образ національного художнього світу. Його гуманізм полягає у прагненні зрозуміти кожного і прийняти людей такими, якими вони є. Це й визначило світове значення „Кентерберійських оповідань“.

Надзвичайно цікавим мислителем та письменником серед ранніх гуманістів Англії був Томас Мор (1478-1535), який набагато випередив свій час, був одним із родоначальників європейського утопічного соціалізму. Томас Мор мав великий літературний талант, був автором інтермедій, сатир і епіграм. Знаменні самі назви його сатиричних віршів: „Про жадобу влади“, „Воля народу дає корони й віднімає їх“ і т.н. Однак світове ім'я Мору принесла його знаменита „Золота Книга, настільки ж корисна, наскільки й кумедна, про найкращу в світі державу і про новий острів Утопію“, вперше видана латиською мовою в 1516 р. (переклад книги англійською мовою було здійснено вже після смерті Т. Мора в 1551 р.).

У жанровому відношенні „Утопія“ Т. Мора сягає творів Платона про державну структуру, елліністичних романів та середньовічних легенд про „землю обітовану“, у ній відбито і найновіші географічні відкриття, яких було у XVI ст. дуже багато. Невипадково ідеальна держава Т. Мора розташована на одному з островів Нового світу, як тоді називали Америку, а мандрівник Рафаїл Гітлодей, який про нього розповідає, виявляється супутником самого Америго Веспуччі. З нещадною різкістю та правдивістю зображає письменник на початку книги сучасну йому Англію – країну, де „вівці поїдають людей, а по дорогах тягнуться жебраки – пограбований лордами й королем люд“. Спостереження над англійською дійсністю приводить його до знаменного висновку: „Там, де тільки є приватна власність, де все вимірюється грішми, там навряд чи коли-небудь можливе правильне й успішне ведення державних справ“.

Реальній Англії з її різкими соціальними контрастами Т. Мор протиставляє неіснуючу державу-острів Утопію, де начебто побував Рафаїл Гітлодей, який захоплено розповідає про його мешканців та про тамтешню суспільну структуру. В Утопії немає приватної власності, усі мешканці займаються колективною працею, періодично міняючи свої заняття. Там існують школи для всіх, і в них теоретичне навчання поєднане з обов'язковим трудовим вихованням. Очолюють уряд Утопії виборні громадяни (їх обирають терміном на один рік); а всі найважливіші справи вирішуються на народних зборах. Своє презирство золота жителі

Утопії виявляють в тому, що з нього виготовляють лише ланцюги для злочинців та нічні горщики. Утопія не знає внутрішніх чвар і воєн, лише час від часу їй доводиться відбиватися від зовнішнього нападу, і тоді кожен громадянин стає солдатом. Життя утопійців, надзвичайно невибагливих у побуті, далеке, проте, від аскетизму – воно повнокровне й радісне, але підкоряється розумному порядку й суворим правилам суспільної моралі. Суспільство дбає про моральну чистоту підростаючого покоління, про міцність родини; тут немає азартних ігор та інших негативних принад. Немає в Утопії і смертної кари. Той, хто вдався до злочину, стає на деякий час рабом і лише тяжкою працею та каяттям може заслужити собі прощення. Ставлення до людини з боку суспільства, її становище в ньому цілковито залежить від її особистих якостей, причому кожен працює відповідно до своїх здібностей, а розподіл суспільної продукції відбувається за потребою.

Найбільшою постаттю гуманістичної філософії і видатним англійським прозаїком був Френсіс Бекон – один з основоположників нової, матеріалістичної теорії наукового пізнання.

В історії філософської думки Бекону належить особливе місце, адже його матеріалістичне вчення, що завершило собою розвиток філософії доби Відродження, відкриває й новий етап її еволюції в Європі. Головним твором Бекона є „Новий Органон“ (1620), в якому ведеться принципова полеміка з „Органом“ Арістотеля, котрий справив величезний вплив на формування принципів самої мети пізнання світу у європейських філософів середньовіччя.

Велике місце в діяльності Бекона посідала літературна творчість, тісно пов'язана з його філософськими поглядами, що являє собою й вагомий внесок до англійської прози. Його перу належать книги „Велике поневолення науки“ (1620), „Історія правління короля Генріха VIII“ та „Історія Англії“, в яких Бекон виступає не тільки як талановитий історик, а й як блискучий майстер літературного портрету позначеного рисами психологізму. Особлива роль у літературній спадщині Бекона належить його „Дослідам та настановам“ (1597), продовженням яких є книги „Мудрість давніх“ (1609-1623) та „Вислови“ (1625), а частково й незавершений утопічний роман „Нова Атлантида“ (1624). „Досліди“ Бекона ознаменували собою появу в англійській літературі, на підставі зразка, створеного Монтенеем, жанру стислих есе, що згодом завоювали широку популярність у всіх західноєвропейських літературах. У них у формі нарисів та нотаток Бекон демонструє свої погляди з різних проблем філософії, моралі, суспільного життя й державності, виступає як мислитель, що прагне крізь окремі деталі й фрагменти зрозуміти загальну картину буття. Є тут і роздуми про дружбу, істину, подорожі, садівництво та багато інших речей.

При цьому Бекон не наслідує механічно однойменний твір Монтеня, залишаючись самобутнім і оригінальним. Він стоїть на позиціях тверезого розуму, протиставляючи цей метод відірваній від реальності споглядальній абстракції. „Досліди“ сповнені почуття міри, необхідної у всіх сферах життя. Фактично вони є відбиттям так званої внутрішньої біографії великого філософа, бо в них завжди присутній дух і розвиток саме його розуміння світу.

У романі – утопії „Нова Атлантида“ Бекон звертається до літературної традиції Томаса Мора. Його герой, так само як Гіглодей в „Утопії“, долає моря й океани і потрапляє на невідомий острів, де під керівництвом мудрого законодавця розквітає щасливе й досконале суспільство. У центрі острова розташовано „Будинок Соломона“ – величний науковий комплекс, діяльність якого визначає всі сторони життя Нової Атлантиди. „Метою нашої установи, – пояснює подорожньому один з керівників держави, – є дослідження причин і таємничих рушійних сил речей та розширення влади людини над ними з тим, щоб вплинути на ці різні речі“. Вчені, які живуть на острові, часто експериментують і глибоко втручаються у закони живої та неживої природи, керують нею, створюють нові речовини, продовжують життя людини. На думку Бекона, науковий прогрес є головним рушійним фактором прогресу суспільного.

У романі з геніальною прозорливістю передбачено чимало майбутніх наукових відкриттів. Проте у своїх соціальних поглядах Бекон не піднімається до гуманістичних висот Томаса Мора. Його модель ідеального суспільства несе в собі ідею технократичного державного устрою, де духовні людські цінності поступаються місцем безкінечному процесові накопичення наукових знань як самоцілі. Крім реалістичного розуміння Бекон

ролі науки у суспільстві в його „Новій Атлантиді негативно відбилася й епоха кризи гуманізму Відродження і переможної ходи буржуазних суспільних відносин в Англії.

Найціннішим у романі Бекона є його натхнення переконаність у безмежних можливостях науки й творчих сил людини. Найбільшою заслугою Бекона є, мабуть, наукова критика схоластичного методу та рабської залежності від авторитету античності. Для подальшого прогресивного розвитку Бекон пропонує відмовитись від усіляких штампів та догм, відкинути усі забобони, у всьому спиратися на досліди та дані точних наук. Незважаючи на всю свою внутрішню суперечливість, філософське вчення Бекона було гідним завершенням еволюції англійської гуманістичної думки доби Відродження.

Наймасовішим видом мистецтва у добу Відродження в Англії був театр, який не випадково дістав назву демократичного парламенту XVI століття. У ті часи театр в Англії був доступний всім, його відвідували як найвища знать, так і представники низів суспільства.

Безпосереднім попередником Шекспіра й найбільшим драматургом з гуртка університетських умів був Крістофер Марло (1564-1593) – професійний актор і драматург. К. Марло був сміливим мислителем, атеїстом і республіканцем. Це привернуло до нього увагу таємної поліції королеви Єлизавети I, і Марло було вбито під час спровокованої бійки у таверні. Герої трагедій Марло („Тамерлан Великий“, „Доктор Фауст“, „Мальтійський єврей“, „Едуард II“), що прагнуть необмеженої волі, завжди вступають у титанічний двобій з релігійною або становою мораллю середньовічного суспільства, і, хоча вони нерідко зазнають поразки, їхня боротьба є рішучим та сміливим викликом усьому віджилому, усім застарілим традиціям феодального світу.

Світогляд Марло, його атеїзм, його політичне вольнодумство у поєднанні з шаленою хоробрістю, з гарячковістю у висловленні своїх думок та з величезним поетичним талантом різко виділяють його на тлі всіх інших попередників Шекспіра [2: 260].

У своїй першій трагедії – „Тамерлан Великий“ Марло зображує знаменитого середньоазійського завойовника, який піднявся на вершину влади завдяки величезній силі волі та фантастичному переконанню, що саме йому самим небом судилося така доля. Марло надає Тамерланові властивостей надлюдини: це ідеальна титанічна особистість, як уявляв її собі багато хто з гуманістів. Він наділений гострим розумом та нездоланною волею, жадобю знань, він цінує науки й мистецтво, здатний подолати будь-які перешкоди для досягнення своєї мети.

У другій трагедії – „Доктор Фауст“ (1588), розповідаючи про знаменитого героя німецьких народних книг – мага й кудесника Фауста, Марло поглиблює й розширює основну тему першої п'єси, створюючи полум'яний діферамб науковим пошукам, прагненням людини піднятися силою свого розуму над силами природи. Фауст Марло наділений тими ж титанічними властивостями, що й Тамерлан. Якщо Йоганн Шпіс видав свою книгу про Фауста як „попередження усім безбожним та нахабним людям“, то Марло ставиться до свого героя з очевидною симпатією. Він, звичайно ж, не міг відверто виправдати „союз Фауста із сатаною“, бо в такому разі йому б ніколи не пощастило реалізувати свою трагедію на сцені, проте він надає своєму героєві благородного й привабливого обличчя, намагаючись довести, що Фауст загинув з високих міркувань.

Герої третьої драми Марло – єврей Варрава сповнений жадоби накопичення величезних багатств з метою досягнення влади, а головне – здійснення помсти Ордену мальтійських лицарів за особисті образи, а також за знуцання над усією нацією, до якої він належить. Він намагається помститися мальтійським лицарям за допомогою турків – їхніх одвічних ворогів, але усі його підступні наміри й інтриги кінчаються крахом: він сам гине у величезному чані з киплячим маслом, де мав намір зварити соїх ворогів.

Ця п'єса, – писав Р.М. Самарін, – одна з найбезпросвітніших трагедій лиходійства: розум і пристрасті Варрави, його хитрощі та обдарованість дипломата обертаються проти нього самого, роблять його жертвою влаштованої ним самим негідної й кривавої боротьби [3].

Остання із звершених трагедій Марло розповідає про долю англійського короля Едуарда II – особистість патологічну й нікчемну; за своїм ідейним звучанням ця п'єса поступається трьом попереднім, але у суто художньому плані вона є найдосконалішим з його творів. П'ята п'єса Марло „Паризька різанина“ присвячена сумній пам'яті Варфоломіївської ночі, дійшла

до нас у спотвореному, так званому піратському виданні, а трагедія „Дідона“ взагалі була дописана за нотатками Марло його другом Томасом Нешем.

К. Марло не тільки створив високі зразки англійської гуманістичної драми, а й значно сприяв розвитку літературної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев М.И. Литература средневековой Англии и Шотландии. – М., 1984.
2. Дживлетов А., Боядишев Г. История западноевропейского театра. – М.; Л., 1941.
3. История всемирной литературы. / (гл. ред Г.П.Бердников). – М.: Наука, 1985. – Т.3.
4. Кошкин И. Джефри Чосер // Чосер Дж. Кентерберийские рассказы. – М.: Художественная литература, 1973. – (БВЛ. Т. 30).
5. Прокаев Ф.И., Кучинський Б.В., Булаховська Ю.Л., Долганов І.В. Зарубіжна література ранніх епох. – К.: Вища школа, 1994. – 405 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Болеслав Кучинський – доктор філософії, професор, завідувач кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: всесвітня література, германістика.

МОДАЛЬНІ МАРКЕРИ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ МОЖЛИВИХ СВІТІВ БІОГРАФІЧНОГО НАРАТИВУ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ПРОЗИ)

Яків БИСТРОВ (Київ, Україна)

У статті розглянуто особливості реалізації модальних маркерів у контексті теорії можливих світів постмодерністського художнього дискурсу, окреслено їхню специфіку у ракурсі деонтичної та епістемної модальностей біографічного нарративу.

Ключові слова: модальні маркери, деонтична модальність, епістемна модальність, теорія можливих світів, біографічний нарратив.

The article views the peculiarities of the modal markers within the framework of the theory of possible worlds in postmodern literary discourse. Its specific features are described in terms of deontic and epistemic modality in biographical narrative.

Key words: modal markers, deontic modality, epistemic modality, theory of possible worlds, biographical narrative.

Незважаючи на те, що для характеристики світу художнього тексту використовуються різні терміни (“фікціональний світ”, “текстовий світ”), в основі бачення тексту як світу лежить відоме поняття можливих світів. Спочатку воно належало філософії, але згодом стало успішно застосовуватися в лінгвістиці, теорії літератури і теорії мистецтва.

Філософське поняття “можливих світів” – мисленевих станів буття, традиційно інтерпретуються в семантичному полі понять можливості і дійсності. Якщо Г.В. Лейбніц, розглядаючи дійсне як одне з можливого, вважав його абсолютним поняттям, то Кант визначав його як поняття релятивістське: можливе взаємодіє з дійсним і таким чином залежить від нього, тобто вважається менш фундаментальним поняттям [8: 205].

Концепцію можливих світів пов’язують ще з одним відомим іменем – Я. Хінтикка, який побачив у можливому світі можливий напрямок розвитку подій. Кожен, хто готувався більш ніж до одного напрямку подій, той мав справу з декількома напрямками розвитку подій, або, інакше кажучи, можливими світами. Один з таких напрямків стає реальністю, всі інші залишаються можливими напрямками розвитку подій [7: 74; 10: 5].

Ураховуючи той факт, що проблема можливих світів і методи її розробки у лінгвістичному аспекті, на противагу логіці та математиці, досліджується не так давно, тому є всі підстави вважати її актуальною. В літературознавстві ця проблема досліджувалась а аспекті співвідношення факту і вигадки (Дж. Гавінз, Дж. Гарт, Л. Долежел, М.-Л. Раян, Р. Ронен, Е. Семіно, Б. Форт), у лінгвістичній науці об’єктивацією можливих світів та аналізом їх семантики займалися А.П. Бабушкін, Ж. Вардзелашвілі, О.М. Кагановська, В.Ю. Клейменова, Л.М. Лунькова, Т.М. Нікульшина, Ю.А. Обелець, І.А. Щирова та ін.

Однак проблема співвідношення факту і вигадки не так часто ставала предметом зацікавленнь у працях з наратології В.А. Андреевої, Т. Павела, М. Ріффатера, Н. Сизоненко, зокрема в аспекті модальності художнього тексту (О.А. Бабелюк, А.П. Бабушкін, Т.В. Гребенюк, В.А. Іваненко).

Теорія можливих світів використовується як теоретико-методологічна основа дослідження, оскільки в ній ставиться питання про онтологічний статус біографічного нарративу в постмодерністському художньому дискурсі. Гіпотезу дослідження становить теза про те, що в основі можливого (альтернативного) світу, який втілений у фікціональному художньому світі твору діють такі ж механізми референтності, як у реальному світі. Критерії істинності і хибності як основні принципи поняття можливості стосовно до реального світу і категорії модальності визначають співвідношення реального і можливого світів в літературному наративі. Тому можливі світи як ментальні утворення можна досліджувати у контексті мовної модальності цих світів.

Мета статті полягає в розкритті текстотвірної ролі різних типів модальності як модальних підсвітів у межах можливих світів англomовного біографічного нарративу постмодерністського художнього дискурсу. **Об'єкт** аналізу становлять маркери модальності в контексті теорії можливих світів біографічного нарративу. **Предметом** статті виступають мовні засоби вираження різних типів модальності та їх роль у конструюванні можливих світів англomовного біографічного нарративу.

Матеріалом дослідження слугували чотири постмодерністські романи Дж. Барнса, П. Акройда, А. Байетт, а саме біографічні наративи про реальних чи вигаданих письменників, у яких превалює не виклад подій їхнього життя, а шлях становлення творчості.

Межа між реальністю і можливістю продукує інші можливі світи, які певним чином співіснують у *текстовому всесвіті* (за О.М. Кагановською), що віддзеркалюється в художньому тексті у формі своєрідної мозаїчної структури; така структура інтегрує в собі кілька текстових світів, які в процесі взаємодії виступають як єдине ціле. Текстовий всесвіт наповнюється змістом тоді, коли один з його світів позначений як актуальний і протиставлений всім іншим світам системи, тому основні положення семантики можливих світів повинні розглядатися з урахуванням нарративного підходу до художнього тексту [5].

Існуючі на сьогоднішній день методи вивчення способів картування світу та перспективність їх аналізу не викликають сумнівів, оскільки всі вони знаходяться в царині наукових пошуків щодо опису та побудови певної універсальної схеми аналізу із залученням досягнень когнітивної лінгвістики. Саме вигадка є тією формою творчої діяльності свідомості, яка прямо пов'язана з процесами усвідомленого або неусвідомленого переосмислення уявлень про світ, які в логіці визнаються істинними або правдивими [4: 115]. Художня вигадка значно ускладнює питання, які пов'язані з позначенням істини і достовірності в тексті. Зокрема, притаманна філософії постмодернізму амбівалентність вважає будь-яке висловлення одночасно істинним і хибним, що залежить від обставин, за яких відбувається комунікація.

Стосовно до біографічного нарративу вигадка виконує роль мірила достовірності відображення реального (правдивого) світу, співвідношення об'єктів реального світу до образів можливого світу, які визначаються впливом літературного жанру тексту. Достовірність можливого світу досягається за рахунок впливу об'єкта на свідомість автора, здійснюючи перенос структури і особливостей об'єкта на його образ [6: 219]. Думка людини здатна виходити за межі сущого і "малювати" картини, які можна кваліфікувати як "реальність нереального". Те, наскільки наближені ці картини до дійсності, або наскільки вони віддалені від неї, визначається когнітивним досвідом людини і людства в цілому [2: 4]. Когнітивний характер можливого світу і модальність мислення, яка з'єднує потенційно можливе і неможливе, існуюче і неіснуюче, свідчать про неперервність мисленнєвого процесу. Цілком справедливим видається вислів Й.В. Гете, який вказував на модальність мислення як цілісний процес "життя в ідеї" і стверджував, що "жити в ідеї означає ставитися до неможливого так, наче воно можливе" [3: 109].

Творення креативним мисленням нових світів відбувається з опорою на онтологічний статус дійсності, втілений у тексті. В рамках теорії можливих світів художньої літератури

М.-Л. Раян вигаданий світ розглядається як один із можливих світів у всесвіті можливих світів. У процесі прочитання художнього твору текстовий дійсний світ справді стає дійсним світом, а паралельно з процесом входження до фікціонального світу відбувається фікціональне *рецентрування* (recentering), яке штовхає читача до нової системи реальності і можливості [11: 22], тобто тимчасове переміщення параметрів реального світу в бік альтернативного можливого світу.

Припускаємо, що дійсність конструюється за модальною структурою, яке бере участь у визначенні об'єктів, станів та подій, які утворюють семантичний домен наративу, в т.ч. біографічного, до якого входить текстовий дійсний світ (макроструктурний рівень) з розмаїттям альтернативних можливих світів, які в тексті представлені як ментальні конструкції персонажів (мікроструктурний рівень). М.-Л. Раян [11: 114–119] пропонує типологію альтернативних можливих світів у текстовому всесвіті. В межах цих можливих підсвітів виокремлюються такі модальні підсвіти:

- епістемний K(knowledge)–підсвіт – те, що персонажі знають, вважають чи вважатимуть правдивими подіями в реальному світі;
- деонтичний O(obligation)–підсвіт являє собою системи зобов'язань і заборон, що визначаються соціальними чи моральними нормами, яким підлягають персонажі;
- аксіологічний W(wish)–підсвіт – власні судження персонажів як бажані, так і небажані;
- інтенціональний I(intention) –підсвіт – плани і цілі персонажів;
- уявний F(fantasy)–підсвіт – сни, галюцинації, мрії, історії, розказані чи вигадані персонажами.

Розгорнутого лінгвістичного характеру модальність на рівні тексту набула в теорії модальної граматики точки зору П. Сімпсона [12], у якій модальність вважається одним з лінгвістичних маркерів альтернативних можливих світів персонажів у вигляді модальних пропозицій. Лінгвістичні маркери модальних систем П. Сімпсона охоплюють [12: 47–55]:

(1) деонтичну (deontic) модальність. Це модальна система “обов'язку”, яка виражає ставлення мовця до ступеня необхідності тієї чи іншої дії за допомогою модальних дієслів *may, should, must, have to, ought to*, а також за допомогою конструкцій *it's necessary that, you're obliged to* або *you're forbidden to*.

(2) аксіологічну (boulomaic) модальність, яка асоціюється з модальними виразами на позначення бажання / небажання. Ця категорія охоплює предикати *hope, wish, want*, прислівник *hopefully*, конструкції *it is hoped that, it is good that*.

(3) епістемну (epistemic) модальність, яка стосується впевненості / невпевненості в достовірності тієї чи іншої пропозиції. Засоби вираження епістемної модальності: модальні дієслова *must, could, might*, предикати *think, suppose, believe*, конструкції *it is certain that, it is sure that, it is doubtful that*, прислівники з модальним значенням *maybe, perhaps, possibly, certainly, definitely, arguably*.

(4) перцептивну (perception) модальність як підкатегорію епістемної модальності, яка стосується людського сприйняття, головним чином візуального сприйняття об'єктів навколишнього світу. Засоби її вираження: конструкції *it is clear that, it is apparent that, it is obvious that*, а також прислівники з модальним значенням *clearly, apparently, obviously*.

Проблема модальності у досліджуваних романах ускладнюється амбівалентністю семантики біографічного наративу, його специфіки як конструкту, який характеризується альтернативністю, тобто відсутністю однозначного співвіднесення з реальністю, де факти викликають сумнів і достовірність яких не може бути точно встановлена. У них спостерігається альтернативна, некатегорична модальність, яка допускає вибір і можливість поєднання у ній факту з вигадкою, що дозволяє застосувати до їх інтерпретації концепцію можливих світів у контексті поняття фікціонального світу як культурних артефактів літературних текстів [9: 482]. На внутрішньомовному рівні нарративний аспект творення амбівалентності постмодерністського стилю письма характеризується відсутністю межі між реальними і вигаданими ситуаціями, подіями [1: 140].

Так, у романі “Папуга Флобера” Джуліана Барнса процес конструювання біографії великого французького письменника XIX століття Густава Флобера претендує на безкінечні пошуки. Несподівана знахідка Джеффри Брейтвейта в природничому музеї підтверджує той

факт, що кількість поглядів на історію життя людини така ж велика, як і кількість варіантів біографічних оповідей про них (фікціональних чи документальних). Відтак Дж. Барнс заставляє читача піддавати сумніву відмінність між фікціональними і документальними жанрами. Брейтвейт подає три різні хронології про життя Флобера: одну про його успіхи, іншу – про хроніку смерті, невдачі та розчарування у житті, і, нарешті, автобіографічну довідку крізь призму творчості Флобера. Його сумніви в очевидно невдалих пошуках автентичного папуги (всі три знайдені опудала, можливо, є підробками) залишають без відповіді питання про пошук справжнього Флобера чи здогадки, на кого зі звірів був схожий Флобер.

Деонтична та епістемна модальності можуть поєднуватися в межах одного контексту за допомогою модального слова *perhaps*, а також вербалізуватися умовними конструкціями і модальним дієсловом *might*, наприклад: ***Perhaps it was one of them*** [JB: 190], чи ***If Gustave hadn't been the Bear, he might have been the Camel*** [JB: 54].

Реалізація деонтичної модальності спостерігається на етапі зображення реконструкції історичної правди про себе, коли Чаттертон створює заново себе самого (одягає маску вигаданого героя), продовжуючи займатись фальсифікацією поезії, яку він приписував монаху Томасу Роулі. Однак один із книготорговців все таки впевнено викриває усі його фальсифікації: *There are some who say that he [Rowley] is an Imposture. I have no doubt that there are other Authors within you* [PA: 90]. Однак Чаттертон заперечує: *He is as real as I am* [там же: 90].

Біографія Флобера з уст Брейтвейта у романі “Папуга Флобера” – це почасти автобіографія самого наратора, крізь призму якої він робить спробу реконструювати історію життя Флобера. Тому цілком закономірним видається, наприклад, невпевненість і більше – неспроможність наратора об'єктивно змалювати життя письменника (деонтична модальність): ***I have to hypothesize a little. I have to fictionalize. [...] So I have to invent my way to the truth*** [JB: 165]. Зображення правди займає серединну позицію: вона знаходиться між фактами і вигадкою. Дж. Барнс підкреслює відносність істини та її цілковиту неосяжність, використовуючи для цього порівняння: погляд на сонце асоціюється із затемненим склом, а погляд у минуле – з кольоровим склом (реалізація деонтичної модальності): *We look at the sun through smoked glass; we must look at the past through coloured glass* [JB: 94].

Постмодерністське поняття “епістемологічної непевності” стосовно історичних фігур, літературних героїв веде до визнання релятивізму істини. Залишаються сумніви щодо можливих причин, місця, часу смерті поета і будь-яких припущень, чи поет помер насправді, чи, можливо, він ще живий: *Thomas Chatterton didn't die. He didn't kill himself. He carried on writing in other poets' names. I mean he did die. But not when he was supposed to. Not when everyone thinks he did. And I've got proof* [PA: 97]. ***He would always be here, in the painting. He would never die*** [PA: 230].

В основі співвідношення на рівні “реальність–вигадка” лежить бінарна опозиція “оригінал–копія”, де реальність являє собою точку відліку творчого пошуку персонажа, а вигадка – це акт творчості, витвір мистецтва. В “Чаттертоні” оригінал і копія схожі настільки, що їх надзвичайно важко розрізнити. Тут достовірне і хибне реалізуються двома видами модальності – деонтичною та епістемною: ***There has to be a copy. How could we know that it was real without a copy? Everything is copied*** [PA: 93].

Образ Чаттертона уособлює собою середньовічну літературну і культурну історію, а також як витвір і продукт історичного наративу, який претендує на визнання своєї автентичності. Філіп, бібліотекар і друг Чарльза Вічвуда, розповідає про манускрипти Чаттертона, використовуючи модальні дієслова *seem, suppose*: ***None of it seemed very real, but I suppose that's the trouble with history, it's the one thing we have to make up ourselves*** [PA: 226].

В “Чаттертоні” П. Акройда проблема достовірності, яка вербалізується засобами деонтичної модальності, розкривається по-своєму в кожній із сюжетних ліній. Акройд не обмежується однією версією життя і смерті Чаттертона, їх, як мінімум, чотири: на початку роману “автентичний Чаттертон”, дані про якого подаються у вигляді енциклопедичної статті; у вигляді лжепортрета п'ятдесятилітнього Чаттертона у фальшивих рукописах

видавця; версії, створеній художником Волісом; і, нарешті, тієї, що сформована в сучасному літературознавстві, яку розвиває Чарльз Вічвуд (чосерознавець у романі) як історично достовірну. Вивчаючи портрет, щоденники і творчість Томаса Чаттертона, Чарльз все ж сумнівається і водночас переконується, що правдивої біографії не існує, а кількість інтерпретацій біографії може бути різною. Творення можливих світів здійснюється за допомогою модальних конструкцій та умовних речень, які виражають допустимість тієї чи іншої події, певний ступінь її вірогідності: *[E]ach biography described a quite different poet: [...] nothing seemed certain. [I]t meant that anything became possible. If there were no truths, everything was true* [PA: 127].

Дж. Барнс у “Папузі Флобера” імітує літературознавче дослідження біографії як наукову працю (збір фактів, точні вказівки на вихідні дані першоджерел). У фіналі все ж наглядно демонструється ідея про неосяжність істини. Автор наголошує на множинності варіантів істини: аж цілих три опудала претендують на приналежність великому письменнику (використання маркерів епістемної модальності): *After I got home the duplicate parrots continued to flutter in my mind: one of them amiable and straightforward, the other cocky and interrogatory. I wrote letters to various academics who might know if either of the parrots had been properly authenticated* [JB: 22].

Отже, в романі Барнса спроба проникнути в потаємне “я” Флобера досягається шляхом пошуку справжнього опудала папуги і ширше – пошуку смислу життя й істини взагалі. Для героїв “Папуги Флобера” і “Чаттертона” істина залишається неосяжною, яку подекуди взагалі неможливо досягнути, яка знаходиться поза межами часу і місця, оскільки, як виявляється, її просто не існує: Джеффри Брейтвейт не знаходить “справжнього” Флобера, так само неможливо здобути і “справжні” документи та щоденники Томаса Чаттертона.

Амбівалентною в романі Антонії Байєтт “Одержимість” видається проблема співвідношення правди і вигадки, достовірного факту і вимислу, роману (a novel) і романтичного плану оповіді (a romance), разом з тим підкреслюється роль уяви як можливого способу для набуття знань про біографію (дієслово *can*): *Romance is a land where women can be free to express their true natures [...] though not in this world* [AB1: 373].

У романі “Історія біографа” А. Байєтт розповідає про композиційну складність жанру біографії, продовжуючи тлумачення біографічної одержимості (possession), яка для протагоніста роману Фінеаса Нансона набуває двоякого значення: з одного боку, він мусить маніпулювати достовірними матеріалами, джерелами, знаннями та вміннями для написання біографії певного суб’єкта (розповідь біографа), а з іншого – він усвідомлює, що він сам стає суб’єктом для власних маніпуляцій (біографія біографа). Фінеас Гілберт Нансон, молодий вчений-початківець, відмовившись від літературознавчої діяльності, цілком віддав себе читанню листів і творів вигаданого знаменитого різностороннього вченого 50-х років ХХ століття Скоулза-Дестрі-Скоулза. Момент створення ним біографії мандрівника, письменника і перекладознавця Елмера Боула відображено за допомогою як деонтичної (*need*), так й епістемної модальностей (*could*): *I felt an urgent need for a life full of things. I had avoided the trap of talking about ‘reality’ and ‘unreality’ for I knew very well that postmodernist literary theory could be described as a reality. I need a life full of things. Full of facts* [AB2: 4].

Отже, усі згадані романи Барнса, Акройда, Байєтт належать до історіографічної метапрози, і вужче – біографічної метапрози, їх поява знаменувала постмодерністський поворот у британській біографічній літературі, де акценти опису змістилися від факту та історичної правди у бік їхньої інтерпретації, описів і відтворення, в основу яких покладено художній вимисел і закони інтертекстуально насиченого тексту. Аналіз модальних маркерів літературного наративу з позиції теорії можливих світів біографічного наративу ще раз доводить, що переконання письменників-постмодерністів у неможливості досягнення істини про історичне минуле у зображенні біографії особистості, а тільки наближенні до неї крізь припущення, гіпотези чи множинність інтерпретацій, що й зумовило вибір модальних засобів, передовсім деонтичного та епістемного типів модальності.

Перспективу подальших досліджень становить вивчення проблеми можливих світів у світлі когнітивної лінгвістики, кореляції текстового і дискурсивного світів, активація яких

призведе до виокремлення ментальних моделей біографічного нарративу – нарративних фреймів та фракталів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабелюк О.А. Принципи постмодерністського текстотворення сучасної американської малої прози : Монографія / О.А. Бабелюк. – Дрогобич : ТзОВ «Вимір», 2009. – 296 с.
2. Бабушкин А.П. “Возможные миры” в семантическом пространстве языка / А.П. Бабушкин. – Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2001. – 86 с.
3. Эпштейн М.Н. Философия возможного / М.Н. Эпштейн. – СПб. : Алетей, 2001. – 334 с.
4. Ильинова Е.Ю. Художественный вымысел и его когнитивно-жанровая репрезентация / Е.Ю. Ильинова // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. – № 1(17). – 2013. – С. 115–120.
5. Кагановська О.М. Лінгвофілософський підхід до проблеми текстових концептів : теорія Г. Гійома крізь призму семантики “можливих світів” / О.М. Кагановська // Вісник КНЛУ. Серія Філологія. Т. 12. – No 1. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – С. 50–57.
6. Клейменова В.Ю. Достоверность фикционального мира современной литературной английской сказки // Вестник КемГУ. – 2012. – № 4(52). Т. 1. – С. 219–223.
7. Хинтиikka Я. Виды модальности // Семантика модальных и интенциональных логик. – М. : Прогресс, 1981. – С. 41–60.
8. Щирова И.А. Текстовый мир, фикциональный мир, возможный мир и теория разума : о плодотворности междисциплинарных исследований текста // Studia Linguistica XX. Язык в логике времени : наследие, традиции и перспективы : Сборник научных трудов. – СПб. : Политехника-сервис, 2011. – С. 203–211.
9. Doležel L. Mimesis and Possible Worlds / Lubomir Doležel // Poetics Today. Vol. 9, No. 3. 1988. – P. 475–496.
10. Ronen R. Possible Worlds in Literary Theory / Ruth Ronen. – Cambridge University Press, 1994. – 244 p.
11. Ryan M.-L. Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory. – Bloomington : Indiana University, Bloomington and Indianapolis Press, 1991. – 291 p.
12. Simpson P. Language, Ideology and Point of View / Paul Simpson. – London : Routledge, 1993. – 184 p.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [PA] – Ackroyd P. Chatterton / Peter Ackroyd. – London : Abacus, 1987. – 234 p.
 [JB] – Barnes J. Flaubert’s Parrot / Julian Barnes. – New York : Vintage International, 1990. – 190 p.
 [AB1] – Byatt A.S. Possession : A Romance / Antonia Susan Byatt. – London : Vintage, 1991. – 511 p.
 [AB2] – Byatt A.S. The Biographer’s Tale / Antonia Susan Byatt. – London : Vintage, 2001. – 265 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яків Бистров – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, когнітивна поетика, когнітивна наратологія, інтерпретація тексту.

СТРУКТУРУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ У ПОЕТИЧНО ПЕРЕОСМИСЛЕНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОРАХ (НА МАТЕРІАЛІ ЛІРИКИ АНГЛІЙСЬКОГО РОМАНТИЗМУ)

Яна БОЙКО (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглядаються когнітивні механізми поетичного переосмислення конвенційних концептуальних метафор. Дослідження виконано на матеріалі ліричних творів англійського романтизму. Змодельовано поетично переосмислені концептуальні метафори, які розкривають аксіологічно забарвлені смисли, характерні для авторської естетичної оцінки “прекрасне / потворне”.

Ключові слова: конвенційні і поетично переосмислені концептуальні метафори.

The article deals with the cognitive mechanisms of poetical transformations of conventional conceptual metaphors. The research has been made on the basis of the English romantic lyrics. Poetically transformed conceptual metaphors, which reveal the axiologically tinged notional implications typical of authors’ aesthetic evaluation, have been modelled.

Key words: conventional and poetically transformed conceptual metaphors.

Відтоді як американські дослідники Дж. Лакофф і М. Джонсон розробили засади теорії концептуальної метафори [7], багато аспектів якої було передбачено у 1958–1976 рр. німецьким лінгвістом Г. Вейнріхом у результаті філологічного спостереження над розмовною мовою [5: 23], науковий інтерес до цієї проблеми невпинно зростає. У дослідженнях з когнітивної поетики (див. праці О. П. Воробйової, Л. І. Белехової, В. Г. Ніконової та ін.) пропонуються різні способи реконструкції концептуальних метафор у художньому тексті, застосування яких уможливило виявлення специфіки формування

словесних поетичних образів у літературному творі, експлікацію його концептуального змісту та визначення особливостей когнітивного стилю художників слова.

Мета цієї статті – розкрити аксіологічно забарвлені смисли, характерні для авторської естетичної оцінки “прекрасне / потворне”, шляхом моделювання поетично переосмислених концептуальних метафор, які є підґрунтям словесних поетичних образів у ліриці англійського романтизму. Досягнення цієї мети передбачає розв’язання таких **завдань**: 1) описати когнітивні механізми поетичного переосмислення конвенційних концептуальних метафор, відомі в теорії концептології; 2) сконструювати поетично переосмислені концептуальні метафори у контекстах “прекрасного” і “потворного” в ліричних творах англійського романтизму шляхом застосування прийомів перетворення конвенційних метафоричних схем, відомих із теорії концептуальної метафори.

Художня свідомість, як зазначає О.П. Воробйова, “не є чимось протилежним повсякденній, а базується на тих самих когнітивних процесах, які використовуються, однак, з іншими цілями – цілями художнього самовираження й естетичного впливу” [3: 19]. Тому у когнітивних студіях художньої семантики значна увага приділяється процесу авторського художнього осмислення світу, у результаті якого конвенційні концептуальні метафори зазнають змін, в основі яких лежать когнітивні механізми поетичного переосмислення. Ці механізми, розроблені Дж. Лакоффом і М. Тернером [7: 67–72], є такими: розширення (*extension*), нарощування (*elaboration*), поєднання (*combination*), перегляд (*questioning*). Назви метафоричних перетворень подаються в перекладі О.П. Воробйової [3: 20–22]. Концептуальний аналіз словесних поетичних образів, проведений Л. І. Белховою на матеріалі американської поезії, уможливив визначення лінгвокогнітивних операцій *конкретизації, спеціалізації, модифікації* та лінгвокогнітивних процедур *розширення, узагальнення, перспективізації*, задіяних у формуванні концептуальної та вербальної іпостасі образів [1: 206–209]. Конструювання поетично переосмислених концептуальних метафор на матеріалі трагедій Шекспіра сприяло виявленню таких прийомів перетворення конвенційних концептуальних метафоричних схем, як: розширення (*extension*), звуження (*restriction*), покращання (*amelioration*), погіршення (*degradation*), перегляд (*questioning*) і поєднання (*combination*) [4: 278–288]. Якщо розширення / звуження та покращання / погіршення “спричиняють тільки відносно незначні модифікації базових концептуальних схем у результаті певних семантичних зсувів у різних аспектах значення слів, що позначають концепти-кореляти у складі метафор, перегляд спрямований на трансформацію та, навіть, руйнування базової концептуальної схеми” [там само, с. 321].

Застосування прийомів перетворення конвенційних метафоричних схем, відомих із теорії концептуальної метафори, уможливило конструювання поетично переосмислених концептуальних метафор (далі – ППКМ) у контекстах “прекрасного” і “потворного”, які є підґрунтям словесних поетичних образів, утворених поетами-романтиками з метою вираження авторського образно-ціннісного ставлення до таких аксіологічно забарвлених феноменів, як “страх”, “Бог” і “життя”, оскільки царину мети конвенційних концептуальних метафор обмежено трьома концептами-референтами: FEAR ‘СТРАХ’, GOD ‘БОГ’ і LIFE ‘ЖИТТЯ’ [2: 14–16].

У процесі утворення ППКМ із концептом-референтом FEAR найбільш продуктивним когнітивним механізмом виявився **перегляд** (*questioning*), мета якого – “поставити під сумнів прийнятність та / або доречність метафор, укорінених у повсякденній свідомості” [3: 19]. Так, загальнолюдське розуміння страху як жорстокого ворога (конвенційна концептуальна метафора FEAR IS AN ENEMY) піддається перегляду, що веде до появи нових концептуальних ознак, за якими страх уявляється не тільки як ворог (ворожа людина), а й як людина з різними проявами характеру, різними властивостями: егоїстична людина (FEAR IS A SELFISH PERSON), ревнива людина (FEAR IS A JEALOUS PERSON), жадібна людина (FEAR IS A GREEDY PERSON), скромна людина (FEAR IS A HUMBLE PERSON), сором'язлива людина (FEAR IS A BASHFUL PERSON) (*рис. 1*).

Традиційні загальнолюдські асоціації страху з холодом (FEAR IS COLDNESS) і заціпенінням (FEAR IS STIFFNESS), що спричиняють припинення всіх функцій життєдіяльності організму людини аж до зупинки серця, в авторському поетичному світобаченні

поєднуються в концептуальний троп зі “складнішою структурною організацією та комплексним способом сприйняття” [6: 3-4]. На основі когнітивного механізму **посднання** (*combination*), що базується “на одночасній активації, накладанні, можливо, аж до злиття, кількох базових концептуальних метафор” [3: 20], утворюється ППКМ FEAR IS PSYCHOLOGICAL TENSION ‘СТРАХ Є ПСИХОЛОГІЧНА НАПРУГА’, наприклад: *Then Mary could feel her heart-blood curdle cold! / Again the rough wind hurried by, – / It blew off the hat of the one, and behold / Even close to the feet of poor Mary it roll'd, – / She felt, and expected to die* (Southey M, el. ref.).

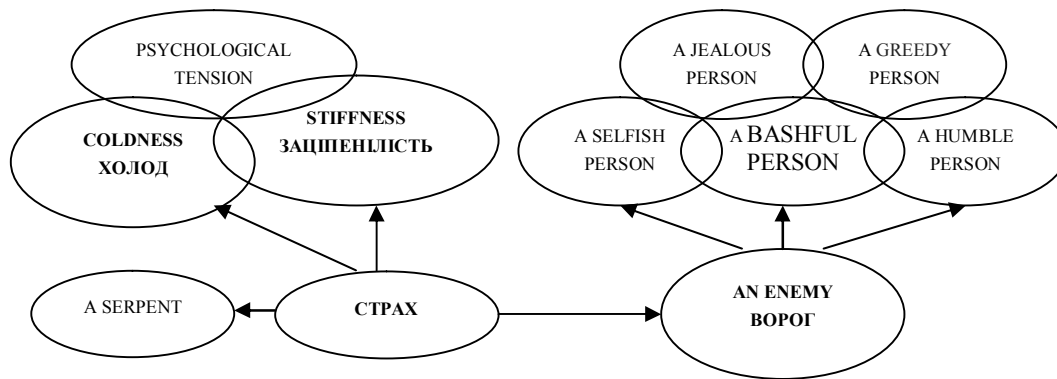


Рис. 1. Концепти-кореляти, що утворюють діапазон поетично-переосмислених концептуальних метафор із концептом-референтом FEAR ‘СТРАХ’

Психологічна напруга, яку спричиняє страх, утілюється в поетичному світобаченні поетів-романтиків у похмурому, містичному образі змії, яка живе в душі людини. Відчуття глибокого відчаю і страху ще більше посилюється шляхом зображення картини поступового жахливого просування всередині людини “величезної і мускульної” (*vast and muscular*) змії-страху, яка захоплює людину з голови до п’ят: *So at Hyperion's words the Phantoms pale / Bestirr'd themselves, thrice horrible and cold; / And from the mirror'd level where he stood / A mist arose, as from a scummy marsh. / At this, through all his bulk an agony / Crept gradual, from the feet unto the crown, / Like a lithe serpent vast and muscular / Making slow way, with head and neck convuls'd / From over-strained might* (Keats H, el. ref.). Когнітивним підґрунтям таких словесних поетичних образів є ППКМ FEAR IS A SERPENT ‘СТРАХ Є ЗМІЯ’.

Авторське образно-ціннісне світобачення значною мірою зумовлено соціумною естетичною оцінкою драматичних наслідків Великої французької революції в 90-х рр. XVII ст. Емоційне переживання тих подій, осмислення їхнього досвіду, а потім розчарування в їх результатах проявилися у похмурому містицизмі, звертанні до образів відьом, дияволів і змалюванні страшних картин пекла, де у жахливому полум’ї ненажерливого вогню (*flaming horror of consuming fires*) тисячі ніколи не вмираючих душ стогнуть, не сподіваючись на жалість (*many thousand thousand sundry sorts of never-dying deaths; there damned souls roar without pity*): *There is a place, / in a black and hollow vault, / Where day is never seen; there shines no sun, / But flaming horror of consuming fires; / A lightless sulphur, choak'd with smoaky fogs / Of an infected darkness. In this place / Dwell many thousand thousand sundry sorts / Of never-dying deaths; there damned souls / Roar without pity, there are gluttons fed / With toads and adders; there is burning oil / Pour'd down the drunkard's throat, 'the usurer / Is forced to sup whole draughts of molten gold'; / There is the murderer for ever stabb'd, / Yet can he never die; there lies the wanton / On racks of burning steel, whilst in his soul / He feels the torment of his raging lust* (Southey VMO, el. ref.).

Авторське осмислення страху як людини – егоїстичної, ревнивої, жадібною, скромної і сором'язливою, а також посилення психологічної напруги від страху шляхом утворення похмурих, зловісних образів детерміновано різко негативною соціумною естетичною оцінкою, характерною для англомовної лінгвокультурної спільноти після подій Великої французької революції.

ППКМ із концептом-референтом GOD ‘Бог’ утворено завдяки когнітивним механізмам покращення і звуження концептуальних ознак у царині джерела конвенційних метафоричних схем.

Покращення (*amelioration*) – це когнітивний механізм “утворення оказіональних концептуальних метафор шляхом змін у конотативному значенні мовних репрезентантів концепту-корелята у складі оказіональної концептуальної метафори порівняно з конотативним значенням мовних репрезентантів концепту-корелята у складі конвенційної метафори через поліпшення концептуального змісту царини джерела, що репрезентується концептом-корелятом у складі конвенційної метафори” [4: 283]. Наприклад, конвенційне сприйняття Бога як надприродної сили у конвенційній концептуальній метафорі GOD IS A SUPERNATURAL PHENOMENON ‘БОГ Є НАДПРИРОДНА СИЛА’ трансформується в ППКМ GOD IS ALMIGHTY GOODNESS ‘БОГ Є ВСЕМОГУТНЯ ДОБРОТА’ у результаті покращення концептуальних ознак у царині її джерела: *Yet, <...> They to the house of PENITENCE may hie, / And, by a long and painful regimen, / To wearied Nature her exhausted powers / Restore, till they shall learn to form the wish / Of wisdom, and ALMIGHTY GOODNESS grants / That prize to him who seeks it* (Southey VMO, el. ref.). Такий самий когнітивний механізм покращення концептуальних ознак у царині джерела конвенційної концептуальної метафори GOD IS LIGHT ‘БОГ Є СВІТЛО’ задіяний і при утворенні ППКМ GOD IS BRIGHT BEAUTEOUSNESS ‘БОГ Є ЯСКРАВА КРАСА’.

Звуження (*restriction*) – це лінгвокогнітивний механізм утворення ППКМ, який базується на “зменшенні обсягу змісту царини джерела поетично переосмисленої метафори, порівняно з конвенційною, через специфікацію (конкретизацію) поняття, втіленого в концепті-кореляті конвенційної метафори; <...> звуження є підґрунтям семантичних зсувів у денотативному значенні мовного репрезентанта концепту-корелята у складі поетично переосмисленої концептуальної метафори” [4: 282]. Шляхом звуження концептуальних ознак у царині джерела конвенційних концептуальних схем із концептом-референтом GOD ‘Бог’ утворюється ціла низка ППКМ (табл. 1).

Таблиця 1

Утворення поетично переосмислених концептуальних метафор із концептом-референтом GOD ‘Бог’ у результаті дії лінгвокогнітивного механізму звуження

Конвенційні концептуальні метафори	Поетично переосмислені концептуальні метафори
GOD IS CREATOR ‘БОГ Є ТВОРЕЦЬ’	GOD IS A TEACHER OF MANKIND ‘БОГ Є БЛАГОСЛОВЕННИЙ УЧИТЕЛЬ ЛЮДСТВА’
GOD IS MERCY ‘БОГ Є МИЛОСЕРДЯ’	GOD IS A JUST CHARITABLE JUDGE ‘БОГ Є СПРАВЕДЛИВИЙ ДОБРОДІЙНИЙ СУДДЯ’
GOD IS FATHER ‘БОГ Є БАТЬКО’	GOD IS STRENGTH AND OUR REFUGE ‘БОГ Є СИЛА І ПРИТУЛОК’
	GOD IS A TENDER GUARDIAN ‘БОГ Є НІЖНИЙ ОПІКУН’
GOD IS OBJECT FOR PRAISE ‘БОГ Є ОБ’ЄКТ ДЛЯ ПРОСЛАВЛЯННЯ’	GOD IS PROGRESS ‘БОГ Є ПРОГРЕС’
	GOD IS PEACE ‘БОГ Є МИР’
	GOD IS QUIETNESS ‘БОГ Є СПОКІЙ’

Ціннісне світосприйняття поетів-романтиків знайшло своє відбиття в індивідуально-авторському розумінні Бога як всемогутнього добра, яскравої краси, справедливості і турботи про людей; розуміння Бога як спокою, миру і прогресу детерміноване соціумною естетичною оцінкою епохи Просвітництва.

ППКМ із концептом-референтом LIFE ‘ЖИТТЯ’, утворено завдяки когнітивним механізмам погіршення, покращення і перегляду концептуальних ознак у царині джерела конвенційних метафоричних схем.

Погіршення (*degradation*) – це “когнітивний механізм утворення оказіональних концептуальних метафор шляхом змін у конотативному значенні мовних репрезентантів концепту-корелята у складі оказіональної концептуальної метафори порівняно з

конотативним значенням мовних репрезентантів концепту-корелята у складі конвенційної метафори через погіршення концептуального змісту царини джерела, що репрезентується концептом-корелятом у складі конвенційної метафори” [4: 283]. Концептуальний зміст царини джерела конвенційних метафоричних схем погіршується завдяки дії “лінгвокогнітивних операцій **конкретизації, спеціалізації, модифікації** та лінгвокогнітивних процедур **розширення, узагальнення, перспективізації**, задіяних у формуванні концептуальної і вербальної іпостасі образів” [1: 206].

Погіршення концептуального змісту царини джерела конвенційної метафоричної схеми LIFE IS A JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є ПОДОРОЖ’ у результаті дії лінгвокогнітивної операції **модифікації**, яка “спрямована на трансформацію прототипової концептуальної схеми, або навіть руйнування архетипної” [1: 208], спричинило утворення низки ППКМ, у яких з’явилися нові, негативні концептуальні ознаки у царині джерела конвенційної схеми, наприклад:

LIFE IS A JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є ПОДОРОЖ’ → LIFE IS A PILGRIMAGE ‘ЖИТТЯ Є ПАЛОМНИЦТВО’, оскільки паломництво пов’язане з багатьма незручностями і тяжкими випробуваннями: *What, Maiden, is the lot / Assigned to mortal man? born but to drag, / Thro' life's long pilgrimage, the wearying load / Of being; care corroded at the heart; / Assail'd by all the numerous train of ills / That flesh inherits; till at length worn out, / This is his consummation!* (Southey VMO, el. ref.).

LIFE IS A JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є ПОДОРОЖ’ → LIFE IS A THORNY PATH ‘ЖИТТЯ Є КОЛЮЧИЙ ШЛЯХ’: *Glory to thee whose vivifying power / Pervades all Nature's universal frame! / Glory to thee CREATOR LOVE! to thee, / Parent of all the smiling CHARITIES, / That strew the thorny path of Life with flowers!* (Southey VMO, el. ref.); хоча життя й уявляється як ‘колючий шлях’, на ньому теж ростуть квіти.

Поява негативних концептуальних ознак у царині джерела конвенційних метафоричних схем LIFE IS AN OBJECT ‘ЖИТТЯ Є ОБ’ЄКТ’ і LIFE IS A DAY ‘ЖИТТЯ Є ДЕНЬ’, спричинена дією лінгвокогнітивної операції **модифікації**, зумовлює утворення низки ППКП, наприклад: LIFE IS AN OBJECT ‘ЖИТТЯ Є ОБ’ЄКТ’ → LIFE IS A FRAGILE DEW-DROP ‘ЖИТТЯ Є КРИХКА РОСИНКА’: *Stop and consider! life is but a day; / A fragile dew-drop on its perilous way / From a tree's summit* (Keats SP, el. ref.); існування росинки на верхівці дерева є таким самим недовговічним, як і життя квітучої троянди, поки її не зірвали: *a poor Indian's sleep / While his boat hastens to the monstrous steep / Of Montmorenci. Why so sad a moan? / Life is the rose's hope while yet unblown* (Keats SP, el. ref.).

Погіршення концептуального змісту царини джерела конвенційних метафор може відбуватися у результаті дії лінгвокогнітивної операції **конкретизації** і лінгвокогнітивної процедури **розширення** царини джерела за рахунок додавання нових концептуальних ознак. Наприклад, розширення концептуального змісту у царині джерела конвенційних концептуальних метафор LIFE IS A JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є ПОДОРОЖ’, LIFE IS A DAY ‘ЖИТТЯ Є Й ДЕНЬ’ і LIFE IS A BOOK ‘ЖИТТЯ Є КНИГА’ відбувається через додавання нових концептуальних ознак *sad* ‘сумний’, *little* ‘короткий’ і *superstitious* ‘марновірний’, які конкретизують зміст царини джерела конвенційних концептуальних метафор, погіршуючи зміст царини джерела ППКМ: LIFE IS A JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є ПОДОРОЖ’ → LIFE IS A SAD JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є СУМНА ПОДОРОЖ’: *Think on thine absent friend: reflect that here / On Life's sad journey comfortless he roves, / Remote from every scene his heart holds dear, / From him he values, and from her he loves* (Southey STV, el. ref.).

Лінгвокогнітивна операція **спеціалізації** “не спричиняє трансформації або руйнування архетипної концептуальної схеми, що є у підґрунті словесного поетичного образу, як модифікація” [1: 206]. Спеціалізація “веде до смислового розвитку концепту, конкретизації поняття, втіленого у сутності царини джерела” [там само] базової концептуальної схеми. Так, значного емоційного забарвлення завдяки яскравим метафоричним образам, у підґрунті яких є ППКМ, набуває негативна естетична оцінка феномену життя, яке традиційно сприймається як якийсь тягар (LIFE IS A BURDEN ‘ЖИТТЯ Є ТЯГАР’) або страждання (LIFE IS SUFFERING ‘ЖИТТЯ Є СТРАЖДАННЯ’): LIFE IS A BURDEN ‘ЖИТТЯ Є ТЯГАР’ → LIFE IS A HEAVY CHAIN ‘ЖИТТЯ Є ВАЖКИЙ ЛАНЦЮГ’: *Till she who burns with youth, and knows no fixed lot, is bound / In spells of law to one she loathes? And must she drag the chain / Of life in weary lust?* (Blake VDA: 394);

LIFE IS SUFFERING ‘ЖИТТЯ Є СТРАЖДАННЯ’ → LIFE IS A CUP OF BITTERNESS ‘ЖИТТЯ Є ПІРКА ЧАША’: *That hour allotted canst thou not escape, / That dreadful hour, when Contumely and Shame / Shall sojourn in thy dungeon. Wretched Maid! / Destined to drain the cup of bitterness, / Even to its dregs!* (Southey VMO, el. ref.);

Перегляд конвенційних концептуальних метафор із концептом-референтом LIFE ‘ЖИТТЯ’ – LIFE IS A JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є ПОДОРОЖ’ і LIFE IS SUFFERING ‘ЖИТТЯ Є СТРАЖДАННЯ’, що складають підґрунтя словесних поетичних образів і структурують традиційне негативне уявлення про життя як коротку сумну подорож, повну страждань, позбавлень і мук, веде до **модифікації** конвенційних метафоричних схем і утворення нових образів, що зумовлює **покращення** концептуальних ознак у царині джерела ППКМ із концептом-референтом LIFE: LIFE IS A JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є ПОДОРОЖ’ → LIFE IS A LONG PATH ‘ЖИТТЯ Є ДОВГИЙ ШЛЯХ’, LIFE IS SUFFERING ‘ЖИТТЯ Є СТРАЖДАННЯ’ → LIFE IS BLESSEDNESS ‘ЖИТТЯ Є БЛАЖЕНСТВО’, LIFE IS SUFFERING ‘ЖИТТЯ Є СТРАЖДАННЯ’ → LIFE IS PLEASURE ‘ЖИТТЯ Є ЗАДОВОЛЕННЯ’, LIFE IS SUFFERING ‘ЖИТТЯ Є СТРАЖДАННЯ’ → LIFE IS JOY ‘ЖИТТЯ Є РАДІСТЬ’ та ін. Наприклад:

LIFE IS A JOURNEY ‘ЖИТТЯ Є ПОДОРОЖ’ → LIFE IS A LONG PATH ‘ЖИТТЯ Є ДОВГИЙ ШЛЯХ’: *Thrice happy he / Who feels thy holy power! he shall not drag, / Forlorn and friendless, along Life's long path / To Age's drear abode* (Southey VMO, el. ref.); LIFE IS SUFFERING ‘ЖИТТЯ Є СТРАЖДАННЯ’ → LIFE IS BLESSEDNESS ‘ЖИТТЯ Є БЛАЖЕНСТВО’: *Oh life of blessedness! to reap / The fruit of honorable toil, and bound / Our wishes with our wants!* (Southey MLGP, el. ref.).

Семантико-когнітивний аналіз ППКП із концептом-референтом LIFE, реконструйованих у контекстах “прекрасного” і “потворного” в ліричних творах англійського романтизму, у процесі якого задіяні когнітивні механізми погіршення і покращення концептуальних ознак у царині джерела конвенційних метафоричних схем шляхом когнітивних операцій конкретизації, спеціалізації і модифікації, уможливив вилучення глибинних смислів у розумінні поетами-романтиками життя як суперечливої сутності.

Застосування описаних процедур у процесі моделювання поетично переосмислених концептуальних метафоричних схем, які формують ключові художні концепти естетичної оцінки в ліриці англійського романтизму, становить перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.

БІБЛІОГРАФІЯ

- 1.Белехова Л. І. Образний простір американської поезії : лінгвокогнітивний аспект : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.04 / Лариса Іванівна Белехова. – К., 2002. – 476 с.
- 2.Бойко Я.В. Естетична оцінка у поетичному тексті: лінгвокогнітивний аналіз (на матеріалі лірики англійського романтизму): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови”/ Я.В.Бойко. – Донецьк, 2013. – 24 с.
- 3.Воробійова О. П. Когнітивна поетика: здобутки і перспективи / Ольга Петрівна Воробійова // Вісник Харківського національного університету. – 2004. – № 635. – С. 18–22.
- 4.Ніконова В. Г. Концептуальний простір трагічного в п’єсах Шекспіра: поетико-когнітивний аналіз : дис. доктора філол. наук : 10.02.04 / Віра Григорівна Ніконова. – К., 2008. – 558 с.
- 5.Jäkel O. Kant, Blumenberg, Weinrich. Some Forgotten Contributions to the Cognitive Theory of Metaphor / Olaf Jäkel // *Metaphor in Cognitive Linguistics : 5th International Cognitive Linguistics Conference, July 1997 : selected papers.* – Amsterdam, 1997. – P. 9–27.
- 6.Johnson M. The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason / Mark Johnson – Chicago : Un-ty of Chicago Press, 1987. – 227 p.
- 7.Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By* / George Lakoff, Mark Johnson. – Chicago & London : The Un-ty of Chicago Press, 1980. – 242 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

- Blake VDA – Blake W. *Visions of the Daughters of Albion* / William Blake // Blake, William. *Selected Verse.* – M. : Progress Publishers, 1982. – P. 384–402.
- Keats H – Keats J. *Hyperion – A Fragment: Book 1* [Electronic reference] / John Keats. – Access mode: <http://englishhistory.net/keats/poetry.html>
- Keats SP – Keats J. *Sleep and Poetry* [Electronic reference] / John Keats. – Access mode: <http://englishhistory.net/keats/poetry.html>
- Coleridge HLDI
- Southey M – Southey R. *Mary* [Electronic reference] / Robert Southey. – Access mode: http://allpoetry.com/Robert_Southey
- Southey MLGP – Southey R. *Musings on a Landscape of Gaspar Poussin* [Electronic reference] / Robert Southey. – Access mode: http://allpoetry.com/Robert_Southey

Southey STV – Southey R. Sonnet 2 [Think Valentine, As Speeding On Thy Way]. [Electronic reference] / Robert Southey. – Access mode: http://allpoetry.com/Robert_Southey

Southey VMO – Southey R. The Vision of The Maid of Orleans [Electronic reference] / Robert Southey. – Access mode: http://allpoetry.com/Robert_Southey

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яна Бойко – кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу "Національний гірничий університет", м. Дніпропетровськ.

Наукові інтереси: лінгвокогнітивний аналіз художнього тексту, художня семантика.

ЖАНР ЛІТЕРАТУРНОЇ УТОПІЇ У КОНТЕКСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ

Оксана ВЕЧІРКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються деякі аспекти зародження і розвитку літературної утопії на прикладі творчості відомого представника англійського Відродження – Томаса Мора.

Ключові слова: утопія, модель ідеального світу, метаутопія, гуманізм, доба Відродження.

The article is devoted to some aspects of the origin and development of literary Utopia on the basis of works by Thomas More who is a well-known representative of English Renaissance.

Key words: Utopia, model of the ideal world, metautopia, humanism, Renaissance.

Утопія – складний феномен, який здатен виражатися у всіх формах духовно-інтелектуального буття людини і сконцентрований на пошуках ідеалу. У процесі своєї еволюції людство завжди мріяло про щастя, але у різні епохи філософи, письменники, політики це питання розглядали з різних точок зору. Філософський словник за ред. В.І. Шинкарука подає наступне тлумачення слова утопія – «це термін, яким іноді позначають ідеальні, науково не обґрунтовані проекти вірцевого суспільного устрою...» [7: 710].

У створенні ідеального світу традиційно виділяють такі риси як просторова ізольованість, позаісторичність, відсутність внутрішніх конфліктів, прагнення до ідеалу. Такі якості соціокультурної моделі ідеального світу є структуроутворюючими у художній системі жанру утопії, вони беруть свій початок з міфологічних описів «островів блаженних» і «золотого століття». Спочатку слово утопія у значенні «місце, якого немає» використовує у своєму трактаті «Держава» Платон (427-347 рр. до н.е.).

Утопія як факт художньої свідомості вперше виникає в епоху Ренесансу. Гуманістичний характер світогляду цієї доби проявляється у розумінні людини як вільної істоти. Бог, на думку мислителів того часу, створивши світ і людину, дав їй свободу волі, і тепер вона повинна діяти сама, визначати свою долю та відвойовувати своє місце у світі. Філософія цієї епохи орієнтує людину не на божественну «благодать», а на власні сили. Звідси – оптимізм, віра у свої необмежені можливості. За часів Ренесансу у контексті перетину ідей самоцінності людської індивідуальності і концепції держави, що регламентує діяльність людини, народжується класична літературна утопія, яка створює просторові моделі ідеального світу. Утопічні екскурси знаходимо, зокрема у романі Фр.Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель» (філософія Телемського абатства).

Еволюційний огляд утопії дозволив простежити жанрові перетворення, яких зазнала утопічна література протягом століть.

Розвиваючись спочатку як публіцистичний та науковий трактат (Платон «Держава», Т.Мор «Утопія», Т.Кампанелла «Місто сонця», Ф.Бекон «Нова Атлантида», С.Хартліб «Макарія», Дж.Уінстенлі «Закон свободи», Дж.Харрінгтон «Океанія», У.Годвін «Дослідження про політичну справедливість»), у XVIII столітті спостерігаються певні жанрові трансформації, так, на межі утопії і роману утворюється жанр утопічного роману (Д.Дефо «Робінзон Крузо», Л.-С. Мерсьє «2240 рік», Дж.Свіфт «Мандри Гуллівера», Е.Белламі «Через сто років», В.Морріс «Звістка нізвідкіля»).

Подальша еволюція утопії як соціокультурної моделі у XX столітті йде шляхом її психологізації, джерелом якої стали тоталітарні кошмари, що переживало людство у цей час. Домінанту утопії у сучасному світі складає ідея збереження особистості як дещо самоцінного у її індивідуальності і це визначає негативне ставлення до рівності як уніфікації,

знеособлення. Так, у художній літературі з'являється жанр антиутопії («1984» Дж.Оруелла, «Ми» Є.Зам'ятіна, «О дивовижний новий світ» О.Хакслі).

Отже, спільними характеристиками цих жанрів є дисгармонійність зображуваного світу, образ якого має прототип у реальності. Утопія як і антиутопія породжується духом кризи і боротьби, критичності і незадоволеності сьогоденням. Останнім часом літературознавці, об'єднуючи ці жанри, вводять термін метаутопія. Разом із тим деякі дослідники намагаються диференціювати ці категорії, так О.О. Павлова поділяє утопію й антиутопію на два різні жанри, називаючи їх «літературним штампом» [5: 16], у роботі Г.Сабат „У лабіринтах утопії та антиутопії” авторка виділяє окремі функції цих жанрів, наголошуючи на їх відмінності. Якщо головними функціями утопії є втішати й повчати, то антиутопії – попереджати й застерігати [6: 37].

Вивчаючи жанрові особливості літературної утопії дослідниця О.О. Павлова наголошує, що цей жанр утворений на «перетині» науки, філософії і словесної творчості і може бути поданий як «пограничне» полікомпонентне жанроутворення, художню систему якого формує взаємодія структуроутворюючої моделі ідеального світу і художньої реальності. Оскільки соціокультурна модель досконалого світу в утопії «випробовується» реальністю твору, утопічний вимисел подібний до наукового експерименту. Тому його сутнісною характеристикою є феномен «розмитості» умовності, який досягнуто послідовно-ігровим створенням-руйнацією ілюзії достовірності. Саме тому гра у достовірність сприяє тому, що «пограничний» жанр утопії може бути прочитаний як «керівництво» по переоблаштуванню всесвіту.

Отже, ми погоджуємося із думкою, що утопія – це синкретичний літературний жанр, де зливаються філософська, публіцистична, наукова та естетична думка. Разом із тим домінуюча естетична якість в утопії – фантастичність. Утопія дещо відрізняється від традиційного роману: у ній відсутні індивідуальні людські характери, герої утопії – це світогляд, прогнози та ідеї. Замість індивідуальних характерів в утопії пропонується загальна концепція людини майбутнього.

Отже, жанр утопії найбільше відповідав світоглядним засадам доби Відродження. Саме в цей час закладаються основи буржуазних суспільних відносин, розвивається нове експериментально-математичне природознавство, змінюються відносини між церквою і державою, формується ідеологія секуляризму та гуманізму, створюються передумови для виникнення філософії Нового часу. Найрадикальніші мислителі починають задаватися вічним питанням: «Чи можливе щасливе життя на землі, рівноцінне царству небесному?». Визначення щастя як мети людського існування є центральною філософською проблемою «Утопії» Томаса Мора. Цей письменник був представником раннього етапу англійського Відродження. Він навчався у Оксфордському університеті, де відчував сильний вплив англійських гуманістів Лінекра, Гросіна і Колета. Т.Мор (Thomas More, 1478–1535) став відомим політичним діячем. За часів царювання Генріха VIII він займав найвищий державний пост лорда-канцлера, першого міністра короля. За незгоду із Генріхом VIII з приводу способів проведення реформації його було звинувачено у державній зраді і страчено. Отже, Т.Мор, стоячи у витоків англійського гуманізму, проблеми держави осмислював в аспекті порядку і процвітання, встановлення миру і законності, хоча його власний гуманістичний досвід зіткнення з державними інституціями був досить трагічний, успішна державна діяльність Т.Мора закінчилася конфліктом із владою, відставкою і стратою.

Назва «Утопія» закріпилася за даним літературним жанром після появи у 1516 році «Утопії» Т.Мора. Повна назва цього твору наступна: «Золота книжечка, настільки ж корисна, як і забавна про найкращий устрій держави і про новий острів Утопія» («*Libellus aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*»). Письменник прагне до достовірності. Російський дослідник Голєніщев-Кутузов вказує на цю особливість: «Для найбільшої переконливості Т.Мор вводить в обрамлення справжні факти своєї біографії» [1: 295]. Цей твір було написано з тією метою, щоб показати у чому слід шукати причини ганебного стану держави, маючи на увазі у першу чергу стан Англії.

Слово «утопія» грецького походження і має два компоненти. Перший – «topos», це слово однозначно перекладається як місце, другий компонент «ου» – негативна частка «ні» або «ει» – «благо». Тому зрозуміти точно значення цього слова неможливо, чи то це «місце, якого немає», чи то «благословенне місце». Цілком можливо, що Мор мав на увазі «благословенне місце, якого немає» або «місце, якого немає, тому що воно благословенне».

«Утопія» Т.Мора складається із двох частин мало схожих одна на одну, в основу її композиції покладена антитеза, протиставлені дві частини твору постають в обрамленні філософського діалогу, який поступово переходить у розповідь. Так, у першій частині автор викриває сучасну Англію початку XVI століття, основний її зміст складають бесіди про політичні і соціальні порядки, що панували в Європі. Під час цих розмов мандрівник Гітлодей, що виражає погляди автора, піддає різкій критиці абсолютну монархію, яка досягла найвищого розквіту. Гітлодей засуджує агресивну зовнішню політику монархів. Народи, стверджує оповідач, обирають правителів для себе, а не для них самих. Честь і безпека государя полягає у добробуті народу. Мандрівник застерігає правителів від їх думок про те, що бідність і злидні народу привчають цей народ до терпіння і забезпечують суспільний спокій. Розорення англійського селянства, безвідповідальність влади, її бездарна політика воєн, деспотизм, дармоїдство, розпуста – вивчаючи причини цих соціальних негараздів, Т.Мор приходять до висновку, що приватна власність є головним суспільним злом «...где только есть частная собственность, где всё меряют на деньги, там вряд ли когда-либо возможно правильное и успешное течение государственных дел» [4: 95].

Реалістична розповідь першої частини змінюється образом фантастичної картини життя на острові Утопія, де відмінено приватну власність, всі мешканці острову протягом шести годин зайняті виробничою працею, а потім навчаються наукам і мистецтву. Адміністративні посади, окрім короля Утопа, виборні. Вибори відбуваються часто і всі терміни адміністрування короткі, щоб управитель не звик до посади і не почав зловживати своєю владою. Ці посади ніяких матеріальних благ не приносять. Права всіх утопійців рівні, хоча на острові є раби – це військовополонені і засуджені злочинці. У цій державі відмінено смертну кару, «бог отняв право лишати життя не тільки другого, но и себя самого; так неужели соглашение людей об убийстве друг друга, принятое при определенных судебных условиях, должно иметь такую силу, чтобы освободить от применения этой заповеди его исполнителей?..» [4: 69]. Томас Мор переконаний, що немає більшої цінності у світі чим людське життя «человеческую жизнь по её ценности нельзя уравновесить всеми благами мира» [4: 68]. Смертна кара замінена важкими роботами на суспільне благо. Подібно до греків мешканці острову над усе цінують красу, силу і фізичну досконалість, але найбільше – досконалість духовну, здатність до споглядання істини. Маючи рівний доступ до освіти, медицини, матеріальних благ і управління державою, утопійці різняться лише своїми природними схильностями і задатками.

Водночас в «Утопії» знаходить своє вираження не тільки соціально-політичний, але й моральний ідеал європейського гуманізму епохи Відродження, адже метою суспільства утопійців є не тільки матеріальне забезпечення громадян, але, насамперед, свобода розвитку людської особистості. На думку О.Х. Горфункель, «справжній і справедливий суспільний устрій, побудований Т.Мором, мав привести до відновлення справжньої людської природи» [2: 136]. Великим досягненням Томаса Мора було саме те, що він схарактеризував людину як істоту земну і природну. Справжній гуманіст свого часу він стверджував, що людина діє, мислить за власним бажанням своєю волею, це, у свою чергу, відкриває їй свободу дій, що для антропоністичної системи доби Відродження було дуже важливим.

Людина не може самостійно досягти всього, що треба для пізнання і вдосконалення. Вона має спілкуватися з іншими людьми. Лише об'єднавшись і допомагаючи один одному, кожен може набути досконалості. Тільки у суспільстві, у колективі індивідуум може розкрити себе і досягти свободи. Сам образ утопічного гуртожитку, де відсутня приватна власність, гроші, привілеї стало свого роду кульмінацією гуманістичних мрій про «ідеальну державу». Попри велич ідей, що заявлені Т.Мором, сам письменник усвідомлював їх недосяжність. Книгу він закінчив сумними словами: «...я охотно признаю, что в утопийской

республіке имеется очень много такого, чего я более желаю в наших государствах, нежели ожидаю» [4: 222].

Соціокультурний ідеал утопії змальовує історичну перспективу і часто використовується як критерій оцінки реального стану і потенційного розвитку суспільства. Який би вигляд не приймала утопія – літературного твору, соціального проекту перебудови суспільства, народних міфів і легенд, офіційної ідеології, побажань кращої долі, одночасно вона яскраво виражає критичне ставлення до реальності. І, не дивлячись на те, що сьогодні поняття утопія є безнадійно застарілим, зацікавленість цим жанром залишається, оскільки він відкриває для людини нові можливості духовних шукань.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Голенищев-Кутузов Н.И. Томас Мор // История всемирной литературы: в 8 томах / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1983-1994. – Т. 3. – 1985. – С. 292-297.
2. Горфункель А.Х. Философия эпохи Возрождения. Учебное пособие / А.Х. Горфункель. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Марков Б.В. Философская антропология: учебн. пособие для вузов / Б.В. Марков. – СПб.: Питер, 2008. – 349 с.
4. Мор Т. Утопия / Томас Мор. – М.: Академия наук СССР. – 1953. – 294 с.
5. Павлова О.А. Метаморфозы литературной утопии: теоретический аспект. Монография / О.А. Павлова. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2004. – 210 с.
6. Сабат Г. У лабіринтах утопії та антиутопії / Галина Сабат. – Дрогобич: Коло, 2002. – 160 с.
7. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
8. Чаликова В. Утопия и свобода / В.Чаликова. – М.: Весть-Вимо, 1994. – 184 с.
9. Шацкий Е. Утопия и традиция / Е.Шацкий [пер. с польск. общ.ред. В.А.Чаликовой]. – М.: Прогресс, 1990. – 454 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Вечірко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та компаративістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми психологічного аналізу в художньому творі.

ТІЛО ЯК ВИТВІР МИСТЕЦТВА В ОБРАЗНІЙ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ДИСКУРСИВНОЇ ПРИРОДИ ТІЛЕСНОСТІ У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ (СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ)

Ірина ГАЛУЦЬКИХ (Запоріжжя, Україна)

Статтю присвячено висвітленню результатів дослідження напрямів образної концептуалізації тіла людини в художній англійській прозі періоду постмодернізму (у творі П. Акройда «Процес Елізабет Крі»), причому основну увагу приділено вивченню специфіки дискурсивної природи художньої тілесності. Застосування методів семантичного і когнітивного аналізу виявило, що один з основних засобів акцентування дискурсивного характеру тіла людини передбачає активацію концептуальної метафори ТІЛО ЛЮДИНИ Є ВИТВІР МИСТЕЦТВА.

Ключові слова: тілесність, семіотика, знак, дискурс, концептуальна метафора, художній текст, література постмодернізму, когнітивна поетика

The article focuses on the cognitive study of the imagery conceptualization of the human body in the corpus of texts of the English postmodernist fiction (in P. Ackroyd's "The Process of Elisabeth Cree"), the special attention being paid to the realization of discursive nature of the literary corporeality. The application of the methods of semantic and cognitive types of analysis revealed that the major ways of its accentuation suggests the activation of the conceptual metaphor HUMAN BODY IS A WORK OF ART.

Key words: corporeality, semiotics, sign, discourse, conceptual metaphor, literary text, postmodernist fiction, cognitive poetics

Об'єктом мистецтва виступає дійсність в усьому її різноманітті. Як правило, в центрі уваги мистецтва була і залишається людина та її ставлення до світу – її духовний світ, стосунки з природою, суспільством, людьми тощо. При цьому зазначені об'єкти в мистецьких творах підлягають процесу «охудожнення», стаючи предметом естетичного сприйняття, інтерпретації та репрезентації автором. Це є релевантним як для образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, так і художньої літератури.

У структурі художнього твору процесу «охудожнення» підлягає, зокрема, *людське тіло*, отримуючи певну образну інтерпретацію, своєрідність якої обумовлюється специфікою світосприйняття, притаманного відповідному історичному періоду. Саме тому охудожнене тіло (художня тілесність) виступає цікавим об'єктом аналізу як тло вивчення концепту ТІЛО ЛЮДИНИ / HUMAN BODY в найрізноманітніших його аспектах.

Як демонструє аналітичний огляд літератури, особливо високим ступенем значущості тема тіла відрізняється у художніх творах модерністів та постмодерністів [5; 12], що частково пояснюється тим, що філософія модернізму і постмодернізму знаходилась під впливом пошуків людством нового способу мислення як реакції на власну незахищеність і беспорядність перед подіями, що відбувались протягом ХХ століття [3: 1]. Перехід від споглядання сущого до осмислення онтологічних феноменів сприяв тому, що тема тіла і тілесності в художніх творах епохи модернізму та постмодернізму отримала очевидне акцентування.

Включення «людини тілесної» до соціокультурного простору спричиняє суттєві наслідки для її тіла, пов'язані із перетворенням біологічного феномену у соціокультурне явище, яке набуває додатково до своїх природно заданих атрибутів властивості та характеристики, породжувані соціальним та культурним впливом. Таке існування на перетині природного і соціокультурного спричиняє модифікації тіла і зміни у сприйнятті та розумінні тіла та тілесності.

Філософія постмодернізму, яка висунула категорію тілесності на передній план, дозволяє осмислити її як «філософію нової тілесності». Одним із аргументів на користь цього положення виступає радикальне переосмислення поняття «тілесності» в плані граничної її семіотизації. Відповідно до постмодерністської інтерпретації, у тілесності немає нічого спільного з власне тілом або образом тіла. Семіотична природа тілесності підкреслюється у значній кількості досліджень «мови тіла», символічних значень, що надаються окремим його частинам, положенням тіла, його кінетиці тощо [18].

Узагалі, тілесність представляється постмодернізмом як сфера розгортання соціальних і дискурсивних кодів: «феноменологічне тіло» у М. Мерло-Понті [9], «соціальне тіло» у Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі [14], «текстуальне тіло» у Р. Барта [2], та ін. Таким чином, тілесність, розцінювана постмодернізмом як сфера розгортання кодових систем, виявляється подібною до усіх дискурсивних середовищ [10: 813].

Таке бачення виводить на дещо новий рівень розуміння тіла та тілесності, і, зокрема, знаходить віддзеркалення і в її «охудожненому» вигляді, оскільки притаманна суспільству специфіка бачення світу так чи інакше знаходить відображення у своєрідності словесних образів.

У цьому дослідженні основну увагу приділено вивченню специфіки мовної репрезентації у художньому тексті концептосфери ТІЛО ЛЮДИНИ / HUMAN BODY, яке розглядається в рамках проблематики семіотичної природи тілесності.

Актуальність дослідження визначається необхідністю аналізу специфіки мовної репрезентації семіотичної природи тілесності, яка підкріплюється сучасним розумінням тіла як знака, а також незначним ступенем вивченості проблеми художньої інтерпретації семіотики тіла у дискурсивному середовищі.

Об'єктом дослідження є способи концептуалізації ТІЛА ЛЮДИНИ, обумовлені ізоморфізмом між тілом та іншими знаковими системами, насамперед, витворами мистецтва в образному просторі художньої прози англійських постмодерністів.

Предмет дослідження становлять фрагменти художнього тексту, в яких експліцитно та імпліцитно розкривається образ ТІЛА ЛЮДИНИ та подій, пов'язаних із *тілом*, які переосмислюються крізь призму образу ВИТВОРУ МИСТЕЦТВА в ході формування образного простору літературного твору.

Матеріалом дослідження є текст художнього твору англійського представника постмодернізму в літературі Пітера Акройда “The Process of Elizabeth Cree” («Дан Лено і Голем з Лаймхауса або Процес Елізабет Крі») [13], мета якого – виявити специфіку реалізації кодів в дискурсивному просторі тілесності в постмодерністській поетиці.

У дослідженні застосовано метод семантико-когнітивного аналізу, що передбачає

реконструювання концептуальних метафор в тексті. Методологічною базою дослідження є теорія концептуальних метафор Дж. Лакоффа та М. Джонсона [17], а також запропонований З. Кьовечешом підхід до розмежування основних когнітивних механізмів поетичного переосмислення базових концептуальних метафор [16: 47-53] та побудови мереж концептуальної інтеграції [15].

Проведений аналіз дозволив виявити, яким чином філософська основа осмислення тілесності, притаманна періоду постмодернізму, знаходить відображення в художній інтерпретації її семіотичної природи.

Як продемонстрував проведений аналіз, пріоритетним модусом образної концептуалізації ТІЛА ЛЮДИНИ в романі Пітера Акройда виступає напрям переосмислення, який узагальнює концептуальна метафора ТІЛО ЛЮДИНИ Є ЗНАК / HUMAN BODY IS A SIGN, що в аналізованому художньому тексті знаходить втілення через застосування образу ВБИТОГО ТА РОЗЧЛЕНОВАНОГО ТІЛА / MURDERED AND MUTILATED BODY та імплікацію образу НАРАТИВНОГО ТІЛА / BODY NARRATING, який формується в образному просторі художнього тексту за рахунок активації концептуальної метафори ТІЛО ЛЮДИНИ Є ВИТВІР МИСТЕЦТВА / HUMAN BODY IS A WORK OF ART, і який, в свою чергу, імплікує концептуалізацію ТІЛА ЯК ДИСКУРСУ / HUMAN BODY AS A DISCOURSE.

Акцентування дискурсивної природи тілесності відбувається за рахунок інтеграції концептуальних просторів різних кодових систем – тілесної, та інших кодових систем культури, що передбачає проміжні етапи переосмислення – метафору ТІЛО Є ВИТВІР МИСТЕЦТВА та метафору ВИТВІР МИСТЕЦТВА Є ДИСКУРС: ТІЛО Є ВИТВІР МИСТЕЦТВА :: ВИТВІР МИСТЕЦТВА Є ДИСКУРС = ТІЛО Є ДИСКУРС.

Такий напрям концептуалізації базується на низці переосмислень, що спостерігаємо в образному просторі роману П. Акройда, які узагальнюють концептуальні метафори ВБИВСТВО ТА РОЗЧЛЕНУВАННЯ ТІЛА Є ПРОЦЕС СТВОРЕННЯ ВИТВОРУ МИСТЕЦТВА (НАПИСАННЯ ПОЕМИ, КАРТИНИ, ПОСТАНОВКА ТЕАТРАЛЬНОЇ ВИСТАВИ) :: ПРОЦЕС СТВОРЕННЯ ВИТВОРУ МИСТЕЦТВА Є ПРОЦЕС ПОРОДЖЕННЯ ДИСКУРСУ = ВБИВСТВО ТА РОЗЧЛЕНУВАННЯ ТІЛА Є ПРОЦЕС ПОРОДЖЕННЯ ДИСКУРСУ / КОМУНІКАТИВНИЙ АКТ, де ВБИВЦЯ Є МИТЕЦЬ / НАРАТОР, ТІЛО Є ІНСТРУМЕНТ ТА ЗАСІБ МИТЕЦЬКОГО ПРОЦЕСУ / КОДОВА СИСТЕМА, а ВБИТЕ ТА РОЗЧЛЕНОВАНЕ ТІЛО Є ВИТВІР МИСТЕЦТВА / ДИСКУРС.

Зважаючи на зазначені вектори образного переосмислення, ізоморфізм *тіла* і *дискурсу* базується на ізоморфізмі *витвору мистецтва* і *дискурсу*, при чому для ототожнення останніх існує ціла низка параметрів.

Якщо говорити про дискурс як про лінгвістичне явище, маючи на увазі його вербальну форму, то протягом ХХ століття його розуміння змінювалось. Те, що спочатку трактували як монологічну мовно-мовленнєву конструкцію (ототожнюючи дискурс з мовленням чи текстом), або розуміли як послідовність комунікативних актів, що творяться в мові, що дозволяло відносити до дискурсу діалог, розмову, письмові тексти тощо, ближче до кінця 80-х рр. ХХ століття починають розуміти як складне комунікативне явище, складну систему ієрархії знань, яка включає, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (комплекс знань про світ, думки, установки, цілі адресата та ін.), необхідні для його розуміння [8: 8].

Дискурс зазвичай відповідає специфічній мовній сфері, а отже, передбачає застосування відповідної лексики та синтаксису з певною семантикою і утворюється в певному смислово-мовному полі, будучи призначеним для передачі певних смислів та націленим на певні комунікативні дії. Оскільки дискурс мислиться як мовлення, вписане в комунікативну ситуацію, за афористичним висловлюванням Н.Д. Арутюнової, «дискурс – це мовлення, занурене в життя» [1: 136].

Узагалі, дискурс може розумітись як індивідуальний над-мовний код, тобто набір формальних елементів [11]. Усякий дискурс є код, розуміння якого потребує з боку реципієнта зусиль, спрямованих на «підключення» до коду дискурсу (включення в ситуацію висловлювання). Сприйняття дискурсу реципієнтом включає декодування його лінгвістичної і екстралінгвістичної складових для того, щоб вилучити смисли, не лише передбачені

автором, в результаті чого дискурс може дістати множинних інтерпретацій.

Таким чином, дискурс передбачає взаємодію «продуцент (автор)-текст» і «текст-реципієнт», поєднуючи їх діяльність в єдине ціле.

Що стосується витвору мистецтва, то його також дорівнюють до дискурсу. Як вважає Є.А. Єліна, «витвір образотворчого мистецтва можна представити як текст, відмінною рисою якого є цілісність» [6: 189].

Дискурс мистецтва представляє собою форму об'єктивації змісту свідомості, яка реалізується художніми (образотворчими) засобами (мовою мистецтва). Таке розуміння сформувалося в руслі ідей постструктуралізму і деконструктивізму (Ж. Деріда, Ю. Крістева, М. Фуко та ін.), відповідно до яких термін «дискурс» спочатку імплікував специфічні засоби і правила організації мовленнєвої діяльності, наприклад, під час створення письмових текстів, але пізніше, коли поняття «текст» стало трактуватись достатньо широко (світ як текст, свідомість як текст), а в сучасній версії філософії мистецтва в фокусі уваги опинилась його комунікативна функція, поняття «дискурс» стало розповсюджуватись і на інші способи породження і фіксації значення немовних знаків, що використовуються людиною в комунікативних цілях.

Автор художнього твору, створюючи нові, неіснуючі дотепер форми, прагне наповнити своє невербальне повідомлення максимально доступним для сприйняття споживачем смислом, сподіваючись на його занурення в певний соціальний і ситуативний контекст їх створення або досвід сприйняття таких зображень, тобто він створює певний дискурс.

Роль «мови» мистецтва в інформаційному просторі і комунікативних процесах є значною. Творячи власний художній дискурс і концентруючи смисли в єдиному зображенні, митець висловлюється більш крупними смисловими кусками, ніж це можливо за допомогою слів, і таким чином, прискорено транслює інформацію.

Ця інформація, передана «мовою мистецтва», є творчо переосмисленою, оскільки відображення образів дійсності рідко відбувається в точній проекції, частіше в трансформованому вигляді задля нових форм вираження творчого задуму і комунікативного повідомлення аудиторії [4; 7].

Є.А. Єліна підкреслює, що не будь-яке зображення є витвором мистецтва, оскільки останнє повинно характеризуватись концептуальною завантаженістю, адже мистецтво є наочно-образною, символічною формою пізнання світу, і полотно (витвір мистецтва) втілює хоча б частково авторську концепцію світобудови. В цьому сенсі витвір мистецтва можна вважати знаком на кшталт словесного, в якому означуване і означувальне тісно взаємопов'язані, де під означувальним слід розуміти форму, образотворчий ряд, сукупність «фігур», а під означуваним – авторське послання, смисл. Таким чином, витвір мистецтва можна розглядати як певну дихотомію денотату (зовнішнього об'єкту зображення) і зображення (самого іконічного знаку) [6].

У такій інтерпретації розуміння витвору мистецтва є ще більше наближеним до поняття дискурсу.

Отже, ізоморфізм, що встановився між *витвором мистецтва* і *дискурсом*, базується на деяких основних спільних ознаках. Серед них той факт, що і витвір мистецтва, і вербальна форма дискурсу є складним комунікативним явищем, яке є відображенням світогляду, сприйняття світу і ставлення до нього його творця. Ці явища відрізняються інформативністю (транслюють інформацію), комунікативною спрямованістю, складаються із конститuentів (смислових блоків), які об'єднуються у відповідності до смислу, який необхідно реалізувати, семантичною цілісністю, причому їх семантика залежить від занурення у певний ситуативний контекст, і передбачає співвідношення означуваного та означувального, а також взаємодію «автор – код» та «код-реципієнт». Інтерпретація обох не обходиться без взяття до уваги комплексу екстралінгвістичних факторів (знань про світ, думок, установок, цілей адресата та ін.), необхідних для їх розуміння.

Зважаючи на ізоморфізм між вербальною формою дискурсу та витвором мистецтва, проаналізуємо, яким чином це знаходить віддзеркалення в образній репрезентації дискурсивної природи тілесності в романі П. Акройда.

Так, на наш погляд, маніпуляції з тілом (вбивство та розчленування) концептуалізуються як процес породження дискурсу, що відбувається через проміжне переосмислення, узагальнене за допомогою концептуальної метафори ВБИВСТВО Є ПРОЦЕС СТВОРЕННЯ ВИТВОРУ МИСТЕЦТВА.

Дійсно, вбивство набуває дещо незвичної образної інтерпретації в контексті роману П. Акройда як вид зображувального мистецтва, за рахунок активації концептуальної метафори ВБИВСТВО Є ВИД МИСТЕЦТВА / MURDER IS A FINE ARTS.

У своєму романі П. Акройд підводить філософську основу такого бачення вбивства через апеляцію до есе Томаса де Квінсі «Про вбивство як різновид витончених мистецтв» (“On Murder Considered as One of the Fine Arts”), та есе Едмунда Берка «Про піднесене та прекрасне» (“On the Sublime and Beautiful”), на які він посилається в тексті: «*What a wonderful phrase that was – crimes that delight us – and of course it quite explained all the popular interest in my own little dramas on the streets of London. ... And of course the audience loves every minute of it – was it not Edmund Burke, in his very suggestive essay on the Sublime and Beautiful who explained how the greatest aesthetic sensations come from the experience of terror and danger? Horror is the true sublime*» [13: 191].

Як бачимо, П. Акройд за їх допомогою пояснює таку жагу лондонців до спостереження вбивств як до подій, що надають «задоволення». Не дарма він посилається на фразу одного з названих публіцистів про те, що злочини «приводять у захват» (*crimes that delight us*) та підкреслює інтерес публіки до драм на вулицях Лондона, і готовність спостерігати страшні «вистави», не пропускаючи жодної хвилини. Причиною захоплення та бажання публіки смакувати кожну деталь вбивств виступає, на думку Е. Берка, те, що афективні стани як небезпека та страх немов би дарують естетичну насолоду, а відчуття жаху взагалі дістає найвищого ступеня звеличування (*horror is the true sublime*). Вбивство, таким чином, виступає способом сублимації стану душі митця (в даному випадку – вбивці), в чому автор дорівнює його до будь-якого творчого процесу, що також є результатом сублимованих станів як психологічного, так і тілесного порядку.

Відповідно, як і будь-який митець, ВБИВЦЯ, який переосмислюється в художньому тексті як МИТЕЦЬ, жадає прославитись. Так і в контексті твору вбивці здається, що він дістає слави, особливо полишаючи життя когось вартого уваги, наприклад, вченого, що ілюструє фрагмент тексту: «*Think of the glory in destroying a brilliant man, and then, in the exultation after the act, what if I were to take off the topmost part of his skull and examine a brain still warm with its exertions?*» [13: 59].

Не лише слава тішить вбивцю (*the glory in destroying a brilliant man*), але й екзальтоване почуття триумфу (*the exultation after the act*), якого він зазнає після акту розтинання черепа чоловіка. І думки про славу та «визнання» (*I was grateful for the recognition*), які немов би набуваються ним як «митцем» в результаті створення «витвору мистецтва», а насправді – жахливого вбивства, є виправданими, оскільки він таки привертає неабияку увагу та визиває захват у жителів Лондону.

Узагальнюючи таке своє бачення вбивства, П. Акройд, спираючись на теорію Т. де Квінсі, говорить про цей вид злочину як один із способів «культурного вираження» себе людиною, на яке в певні періоди часу зростає мода, порівняємо: «*There are fashions in murder just as there are fashions in any other form of human expression; in our own period of privacy and domestic insularity, poisoning is the favoured means of dispatching someone into eternity...*» [13: 37].

А оскільки вбивство виступає одною з «культурних форм вираження» (*form of human cultural expression*), тобто, як вид мистецтва, за допомогою якого виражає себе його «автор»-вбивця, про нього може йтись як про дискурс, в якому тіло виступає кодовою системою, інструментом і засобом вираження себе вбивцею.

Дійсно, тіло виступає об'єктом мистецької діяльності, одночасно виступаючи і «полотном», і «засобом виразності», тобто кодовою системою, підтвердження чого знаходимо в тексті роману. При цьому, тіло зображується автором крізь призму витворів різноманітних видів мистецтв, уподібнюючи маніпуляції з тілом до процесу створення шедеврів основних видів мистецтв: 1. *просторового*, до якого належать образотворче

мистецтво, 2. часового, до якого належить художня література, 3. просторово-часового виду, до якого належать такі синтетичні, видовищні типи як театральне мистецтво.

Тоді як в різних видах мистецтва застосовуються різні засоби матеріального втілення змісту авторського задуму митця як то: слово в літературі, звук в музиці, пластичні та колористичні матеріали в живопису, то для вбивці роль такого засобу виконує тіло, його частини і органи, які виступають одночасно «полотном» і «інструментарієм» для «висловлювання» вбивці.

Так, цей тілесний «витвір мистецтва» набуває форми твору зображувального мистецтва як *живопис* або *гравюра*, що спостерігаємо в наступному фрагменті тексту: «*What a wonderful spread in the Police Gazette ... They had depicted me with a top hat and cloak [...] – I suppose that I was grateful for the recognition, [...] but I would have preferred more authenticity in the composition. Dear Jane's body could also have been more perfectly drawn, and lacked certain subtle effects of light and shade; mezzotint or stipple are so helpful in conveying atmosphere without the general prettifying of colour, although I suppose that an act such as mine can be represented by the simple force of the engraver's old-fashioned burin*» [13: 83].

Автор звертається до такого метафоричного кореляту тіла, на що вказують деталі опису вбитого тіла, які належать до сфери зображувального мистецтва, такі як «композиція» (*composition*), «малюнок» (*Jane's body could also have been more perfectly drawn*), «ефект світла і тіні» (*subtle effects of light and shade*), «меццо-тінто» (вид гравюри на металі, «чорна манера») (*mezzotint*), «гравірування пунктиром» (*stipple*), «прикрашення кольору» (*prettifying of colour*), «грабштихель гравера» (*engraver's burin*). Таким чином авторська образна репрезентація *вбитого та розчленованого тіла* людини крізь призму образу *картини* або *гравюри* актуалізує семіотичну функцію тілесності, її дискурсивний характер завдяки знаковому, символічному характеру будь-якого витвору мистецтва.

Такий напрям образного переосмислення тіла в його знаковому аспекті (ВБИТЕ І РОЗЧЛЕНОВАНЕ ТІЛО Є КАРТИНА / ГРАВЮРА) імпліцитно спостерігаємо і в наступному фрагменті тексту, в якому вбивця образно виступає в ролі творця витвору мистецтва і активовано концептуальну метафору ВБИВЦЯ Є ХУДОЖНИК: «*The destroyer of the Marr family was 'a solitary artist, who rested in the centre of London, self-supported by his own conscious grandeur', an artist who used London as the 'studio' to display his works*» [13: 30].

Автор застосовує образ «одинокого художника» (*a solitary artist*) для позначення знищувача сімейства Маррів, в той час як Лондон зображується як його «студія», де він, переповнений своєї «величі», «виставляє свої роботи» (*the 'studio' to display his works*). При такій образній репрезентації процесу вбивства в тексті опосередковано активовано концептуальну метафору ВБИТЕ ТІЛО Є ВИТВІР МИСТЕЦТВА, в той час як ВБИВЦЯ Є ХУДОЖНИК, а отже, наратор, який використовує тіло як інструмент породження дискурсу зі споглядачами.

Більший ступінь уподібнення процесу вбивства до вербальної форми дискурсу спостерігаємо в наступному фрагменті тексту, де автор в своєму описі злочину, скоєного Джоном Уіл'ямсом, створює образ *вбивства* як *форми наративу*, де кожен вбивця має свій «стиль» та «почерк», уподібнюючи процес вбивства до написання віршованого твору. Це імплікує наступний фрагмент тексту: «*In De Quincey's account John Williams becomes an urban Wordsworth, a poet of sublime impulse who rearranges (one might say, executes) the natural world in order to reflect his own preoccupations*» [13: 37].

Недарма автор порівнює вбивцю з англійським поетом-романтиком Вільямом Вордсвортом, оскільки вбивця предстає як наратор, який «оповідає» свою історію, «прекрасні пориви» якого знаходять в дійсності жахливі форми вираження за допомогою вбитого та знівченого тіла.

Такий напрям образної інтерпретації узагальнює низка концептуальних метафор: ВБИВЦЯ Є ПОЕТ, ВБИВСТВО Є НАПИСАННЯ ВІРША, а ТІЛО ЛЮДИНИ Є МОВА (ЗНАКОВА СИСТЕМА).

Утім, в домінуючій кількості випадків переосмислення процесу *вбивства* відбувається в романі крізь призму образу *театральної вистави*.

Такий вектор образної концептуалізації спостерігаємо в описі першого ж скоєного

убивства, жертвою якого стала лондонська повія Джейн Квіг, тіло якої було розчленоване: її голова, тулуб та внутрішні органи лежали всі окремо вздовж ріки на сходах, причому її відрубана голова лежала на верхній сходинці (*her head was upon the upper step*), її торс було розташовано на шабель нижче так, що це виглядало як пародія на людське тіло (*her torso arranged beneath it in some parody of the human form*), а її нутроші висіли наколоті на стовп (*certain of her internal organs had been impaled upon a wooden post*). Розташування органів та частин її тіла, як і реакція вбивці на це видовище створюють його схожість із театральною виставою, що доводить фрагмент тексту: «*Her head lay upon the upper step, just as if it were the prompter's head seen from the pit of the theatre, and I must admit that I applauded my own work*» [13: 62].

Убивця, ймовірно, створює сцену, яка нагадує йому театральну виставу, в якій голова на найвищій сходинці нагадує голову суфлера, що стирчить з театральної ями (*her head lay upon the upper step, just as if it were the prompter's head seen from the pit of the theatre*), а він виступає автором та постановником, який сам аплодує своїй успішній роботі (*I applauded my own work*).

Отже, такий напрям переосмислення узагальнюють концептуальні метафори ВБИВСТВО Є ТЕАТРАЛЬНА ВИСТАВА, а ВБИВЦЯ Є АКТОР-ПОСТАНОВНИК.

І вбивство сім'ї Джеррардів автор описує як виконання вбивцею ролі в театральній п'єсі, в той час як саме дійство – як театральну виставу: «*It was Gerald ... I had his head almost off his body before he made any noise... He seemed to look at me in wonder. .. I whispered again. 'The play has just begun.'*» [13: 161].

Починати вбивати для нього в образній інтерпретації автора – це виходити на світову «сцену»: «*This was to mark my entrance upon the stage of the world*» [13: 28]. Убивця оцінює навіть місце вбивства, адже воно для злочинця було його «власним театром», де він і планував «грати виставу», порівняємо: «*... if only I could find some secluded grove and, like some pastoral being, shed London blood within a green shade. But that was not to be. I was still in my own particular private theatre, this garish spot beneath the gas lamps, and here I must perform*» [13: 27].

Оскільки така образна інтерпретація процесу вбивства, де є і «автор» (вбивця), і «реципієнт» (споглядач), імплікує також процес трансляції певного сенсу, а отже, породження дискурсу із глядачами через візуальні образи, де засобом матеріального втілення змісту авторського задуму виступає тіло людини, це дозволяє розуміти тіло як кодову систему, а вбите і розчленоване тіло – як дискурс, сенс якого стає зрозумілим лише у певному соціо-культурному середовищі.

ТІЛО, таким чином, виступає для вбивці засобом «нарації» своєї власної історії, індивідуального сприйняття життя, почуттів та страхів.

За допомогою вказаного напряму образної концептуалізації, що передбачає активацію спільних ознак ТІЛА ЛЮДИНИ та ВИТВОРУ МИСТЕЦТВА (ГРАВІЮРИ, ВІРША, ТЕАТРАЛЬНОЇ П'ЄСИ), серед яких «інформативність», «комунікативний характер», «семантична складеність та цілісність», за рахунок інтеграції просторів різних видів кодових систем – тілесної та коду мистецтва шляхом аналогового мапування підкреслюється дискурсивна природа тілесності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. – М., 1989. – 436с.
3. Гомілко О.Є. Феномен тілесності: Автореф. дис. ... д. філос. наук: 09.00.04 / Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України. – Київ, 2007. – 38 с.
4. Дискурс современного актуального искусства // психология общения. Энциклопедический словарь / ред. А.А. Бодалев. – М.: «Когито-центр», 2011.– с.36.
5. Дискурсы телесности и эротизма в литературе и культуре. Эпоха модернизма. Антология / Ред. Д. Иоффе. – М.: Издательство: Ладомир, Серия: Русская поэтаенная литература, 2008. – 528 с.
6. Елина Е.А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства (номинативно-коммуникативный аспект): дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2003.

7. Жаркова У.А. Воплощение знаковой природы образительного искусства в искусствоведческом дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета.–2011.–№33 (248). – Филология. Искусствоведение. Вып. 60.–С.49–52.
8. Караулов Ю. Н., Петров В. В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – С. 3-14.
9. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – СПб: Ювента, 1999.
10. Можейко М.А. Телесность // Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – С. 812–813.
11. Руднев Ю. Концепция дискурса как элемента литературоведческого метаязыка. – Режим доступа: http://zhelty-dom.narod.ru/literature/txt/discours_jr.htm
12. Штохман Л. Антропология нарації: стать, гендер і сексуальність в романі Дженет Вінтерсон „Тайнопис плоти” // Studia methodologica: “Антропология літератури: комунікація, мова, тілесність”. Вип.25. – http://studiamethodologica.com.ua/?page_id=249
13. Ackroyd P. Dan Leno and the Limehouse Golem or The Process of Elisabeth Cree. – London: Minerva, 1995. – 282 p.
14. Deleuze G., Guattari F. Capitalisme et schizophrénie. L'Anti-Œdipe. – Les Editions De Minuit, 1972.
15. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities. – NY, 2003.
16. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. – Oxford, 2002.
17. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. – Chicago, 1980.
18. Pease A. Body language: how to read others' thoughts by their gestures. – Sheldon Press, 1981.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Галуцьких – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри англійської філології факультету іноземної філології Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: когнітивна поетика, семіотика, лінгвістика тексту, концептологія, історична лінгвістика.

МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ БАЙКИ У ПРАГМАСТИЛІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Олег ГОНЧАРУК (Харків, Україна)

У статті розкрито комплексний підхід до вивчення англійської байки у прагмастилістичному аспекті. Наведений аналіз механізму самоорганізації байки за основними етапами. Подано схему системного підходу до вивчення дискурсу байки у графічному зображенні. Детально розглянуто методик дослідження лінгвопрагматичного аспекта дискурсу байки.

Ключові слова: інтертекстуальний діалог, мовленнєва стратегія, репрезентаційна інтенція, самоорганізація байки, синергетика, стильова риса.

The article describes an integrated approach to the study of English fable in pragmasylistic aspect. It is offered the analysis of self-organization mechanism of fable on the main stages. The scheme of a systematic approach to the research of discourse of fable in graphic representation is given. The methods of study of fable in linguopragmatic aspect are examined in detail.

Key words: intertextual dialogue, speech strategy, representational intention, self-organization of fable, synergy, stylistic feature.

Широко відомі характеристики байки – алегоричність і сатиричність, особлива побудова її композиції, наявність образів-символів – ми вивчаємо з двох взаємопов’язаних позицій.

По-перше, як об’єкт становлення, дискурс байки розглядається у динаміці утворення його складових – тексту й підтексту. З синергетичних позицій ці складові пов’язані відношенням взаємного моделювання й сумісного відображення зовнішніх умов. Утворення тексту й підтексту байки відбувається в умовах їх поляризації, тобто відносного протистояння актуальної інформації тексту (опис подій, їх експліцитна оцінка, експліцитні характеристики персонажів) і породженою нею імпліцитної інформації у підтексті [3: 304].

Поляризація частин дискурсу байки є результатом опозиційної взаємодії цілей утворення дискурсу (інтенції автора, інших комунікантів) і обмежень щодо його форми й змісту (традиції жанру, норми викладення, екстралінгвальні умови вибору сюжету й персонажів тощо). У синергетиці названі цілі, їх ієрархія, є змістом атрактора, тобто ідеального об’єкту, який «притягує» і направляє усі процеси організації й відбору в системі.

Обмеження є змістом анти-атрактора (репелера), що відштовхує при відборі й організації усе, що не вкладається в норми, цілі й завдання при створенні дискурсу. Слід зазначити, що під самоорганізацією дискурсу розуміється не те, що дискурс створюється незалежно від автора. Самоорганізація представляється як процес, при якому автор одночасно є і творчим

конструктором дискурсу, й зняряддям атракторів і репелерів, які виникли до нього й незалежно від нього [2: 49].

Процеси самоорганізації відбуваються у дискурсі байки на всіх його основних лінгвістичних рівнях. Конкурентна взаємодія цілей і обмежень дискурсу байки проявляється у рівній мірі на когнітивному, прагматичному та мовно-стилістичному рівнях. На когнітивному рівні це спостерігається при проектуванні концептів (вибір атрибутів концепту, джерел знань про їх значення), а також при плануванні образів-символів (вибір персонажів, сюжету, подій). Прагматичний рівень байки також демонструє самоорганізацію кодів іносказання й сатиричності та мовленнєвих стратегій, заснованих на цих кодах.

Основними мовно-стилістичними засобами самоорганізації дискурсу виступають актуальне членування і надфразова єдність, які відносяться до засобів стилістичного синтаксису. Тому аналіз механізму самоорганізації байки складається з таких етапів:

I-й етап: виявлення актуального членування (тема-рематичного членування) тексту байки.

II-й етап: виявлення всіх випадків надфразової єдності (НФЄ) у тексті. Кожна окрема НФЄ виявляється за формально-змістовими ознаками (наявність варійованих повторів, наявність катафор/анафор, наявність речень із незавершеним смислом, які потребують подальшого доповнення).

III-й етап: порівняння буквальних смислів, які розгорнуті у парах тема-рема, зі смислами імпліцитними, що виникають при поверненні до попередніх фрагментів тексту завдяки наявності НФЄ.

По-друге, дискурс байки як усталений об'єкт має розглядатися у когнітивному, прагматичному та стилістичному аспектах, які не можуть існувати окремо один від одного. Побудова їх системної ієрархії ґрунтується на тому, що кожна система, в тому числі дискурс, має цілі свого створення й рівні їх реалізації. У системному розумінні кожен рівень указує/описує, що реалізується на нижчому рівні і як реалізується у відношенні до вищого рівня.

Схема системного підходу до вивчення дискурсу байки у графічному зображенні виглядає таким чином (див. рис. 1).

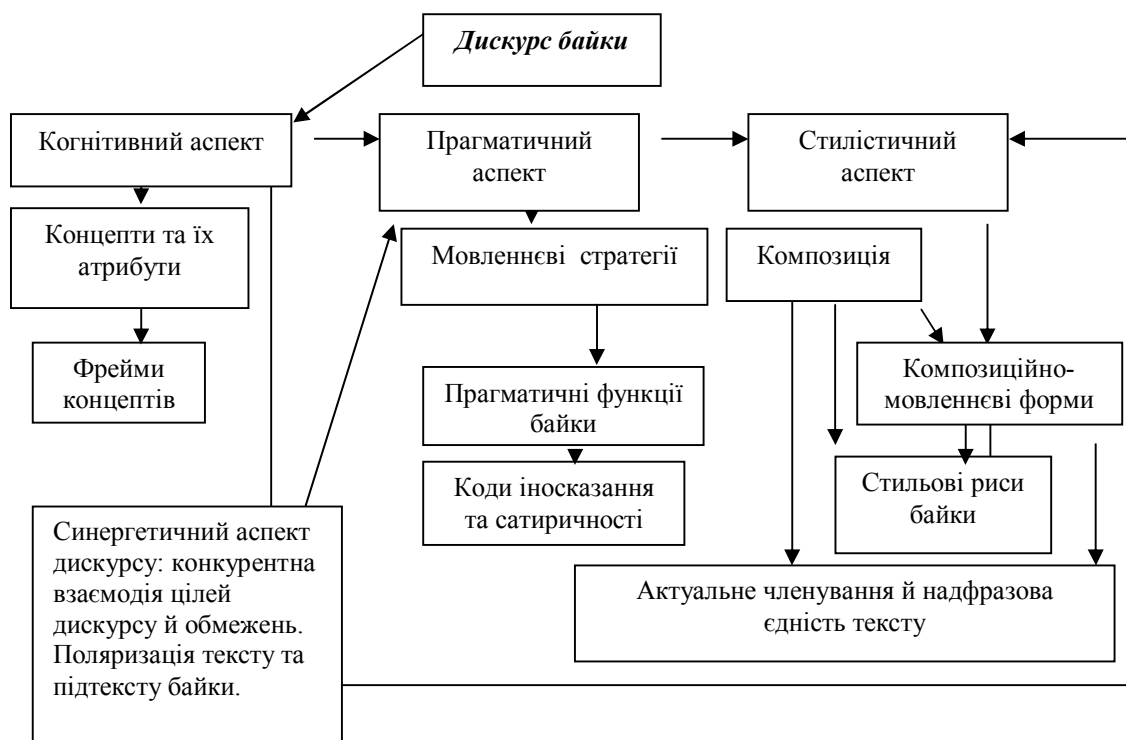


Рис. 1. Схема системного дослідження дискурсу байки

Таке розуміння послідовно втілюється у нашій стратегії досліджень, яка поетапно реалізується у такій послідовності:

I-й етап: Аналіз цілей утворення дискурсу байки, дослідження основних концептів англійської прозової байки та їх фреймового представлення, з'ясування когнітивного механізму утворення образу-символу байки.

II-й етап: Визначення механізмів реалізації цілей у мовленнєвих стратегіях, які використовують авторські коди алегоричності й сатиричності, спираються на прагматичні функції байки та використання певних моделей комунікації.

III-й етап: Вивчення засобів стилістичного забезпечення мовленнєвих стратегій. Стилійний аспект байки проявляється через її композицію, композиційно-мовленнєві форми, стильові риси й стилістичний синтаксис – актуальне членування й надфразову єдність, які складають основу самоорганізації тексту й підтексту байки поряд з фактором поляризації.

Маємо за потрібне більш детально зупинитися на методиці дослідження лінгвопрагматичного аспекта дискурсу байки. Застосування стійких мовленнєвих стратегій у конкретному типі тексту і дискурсу є однією з їх головних лінгвопрагматичних характеристик. Мовленнєва стратегія виражає і реалізує інтенції автора, які є індивідуальними за своїм задумом, але підлеглі структурі, стилю та іншим традиціям відповідного типу тексту. Необхідно уточнити наше розуміння цілей байки як жанру та інтенцій автора, які реалізуються тією чи іншою стратегією. Осміяння негативного, що є основною ціллю байки, трансформується в інтенції автора тексту.

Інтенція розглядається як спрямованість людської свідомості на об'єкти і стани речей зовнішнього світу. Вона може проявлятися подвійно: як репрезентаційна інтенція – спрямованість свідомості на певний об'єкт, концепт або пропозицію, і комунікативна інтенція – намір адресанта донести до адресата свою репрезентаційну інтенцію і таким чином вплинути на нього. Наявність інтенції другого типу відрізняє комунікативну дію від некомунікативної. Комунікативна інтенція передбачає наявність у комуніканта ілюктивної і перлюктивної цілей і зумовлює формування смислу мовленнєвого акту [1: 101-102].

На наш погляд, і виходячи з низки робіт, головними складовими мовленнєвої стратегії є способи надання ідеям, образам, концептам переконливості (тобто каузальності або її видимості), застосування авторських кодів і композиційні способи надання упізнання конкретному типу тексту.

У різних типах текстів використовуються варіативні способи надання переконливості. У науково-технічних текстах – це логічне обґрунтування, в публіцистиці – полемічність, у сатирі – гіперболізація та ін., у байці – сполучення сатири й алегорії; взагалі, художнім текстам характерне застосування авторських кодів. Мовленнєві стратегії, які забезпечують ці способи, обов'язково, в тій чи іншій мірі спираються на фонові знання, архетипи, менталітет адресата, і таким чином активують механізми когнітивного проектування (мапування) знань адресата на текст.

Методика пошуку коду іносказання походить від цілі створення цього коду – перенесення негативних рис персонажів на людину і суспільство. Тому пошук коду зводиться до виявлення у тексті конвенцій, які приписують ті або інші риси персонажам. У сукупності з екстралінгвістичними умовами поведінки персонажів ці конвенції створюють достатні основи для перенесення рис персонажів на людину.

Сутність і структура комічного є підґрунтя сатиричного коду, тому методика його пошуку походить з послідовності кроків у дослідженні комічного в текстах англійської прозової байки. Ці кроки є такими.

1. Пошук у тексті об'єктів і явищ, які містять у собі глибокі протиріччя (форми і змісту, цілі і засобів, функцій і їх реалізації).

2. Виявлення суб'єктів, які надають модальні оцінки цим об'єктам і явищам. Суб'єктами можуть бути байкові фігури, автор тексту, адресат тексту.

3. Якщо суб'єктами оцінок і надання смислу об'єктам і явищам виступають байкові фігури, то необхідно знайти місце у тексті, де відбувається розгалуження цих смислів і оцінок, а також зрозуміти, в чому полягає актуальність для персонажів смислів і оцінок.

4. Визначити, в чому полягає відстороненість (неактуальність) об'єктів і подій тексту для читача, яка надає їм комічності.

5. Зіставити інтенцію автора тексту (наприклад, висміяти об'єкт) із модальними оцінками читача, які закріплюють/не закріплюють комічність описаного в тексті.

Композиційні способи надання упізнавання певному типу тексту також входять до компетенції мовленнєвих стратегій. Специфічні структурні зв'язки, характерні для того чи іншого типу тексту, як в аспекті архітектоніки, так і у змістовому аспекті, можуть забезпечуватись вербальними маркерами, надфразовою єдністю, зовнішніми, інтертекстуальними зв'язками. Все це розмаїття забезпечують мовленнєві стратегії, які створюють архітектуру тексту, що легко розпізнається.

Щодо методики лінгвостилістичного аналізу байки, то його можна представити трьома видами досліджень. По-перше, – це вивчення композиції байки, по-друге – композиційно-мовленнєвих форм, які використовуються в текстах, і по-третє – дослідження стильових рис, що сприяють упізнаванню англословної байки. Композиція байки розуміється як структура чотирьох взаємозв'язаних композиційно-стилістичних рівнів: формального, формально-змістового, змістового й образно-асоціативного.

Кожний рівень виконує свою прагматичну роль, яка може бути описана на прикладах конкретних текстів байок. Для наших стилістичних досліджень найбільшу зацікавленість викликає формально-змістовий рівень, оскільки саме він формує різні типи композиційно-стилістичних структур англословної байки. Композиційно-стилістична типологія байок базується на співвідношенні у тексті авторського мовлення і мовлення персонажів, що в свою чергу виражається переважним використанням тих чи інших композиційно-мовленнєвих форм (КМФ).

Основні види КМФ байки можуть бути виокремлені в тексті шляхом інтерпретації всього тексту або його фрагментів. При цьому з усіх форм інтерпретації (за глибиною) для виокремлення КМФ найбільше підходить форма інтерпретації «інтертекстуальний діалог». Пояснення останнього твердження походить від існування таких основних форм інтерпретації: переказ як певною мірою деталізований виклад змісту тексту, резюме, анотація, реферат, інтертекстовий діалог як використання вихідного тексту для створення нового за допомогою критичного аналізу, схвалення, полеміки (відзив, рецензія, критична стаття).

Лінгвостилістична інтерпретація тексту байки на змістовому й образному рівнях відповідає у загальнолінгвістичній інтерпретації недеталізованому переказу змісту тексту, також резюме та діалогу з вихідним текстом для утворення резюме змісту, а разом з цим і аналізу текстових образів-символів. Формальний і формально-змістовий рівень лінгвостилістичної інтерпретації тексту байки, включаючи визначення формальних і формально-змістових ознак стильових рис, відповідає інтертекстуальному діалогу про наявність/відсутність цих ознак.

Для виокремлення різних видів КМФ необхідно також використовувати загальні вказівки про те, які види впорядкування об'єктів і подій (просторове, часове, причинно-наслідкове) виконує та або інша КМФ.

Методика виокремлення і найменування стильових рис байки виходить із того, що вони проявляються на кожному композиційно-мовленнєвому рівні, однак їх виокремлення зручніше починати зі змістового й асоціативно-образного рівнів. Це пояснюється тим, що стильові риси створюють ієрархію, і верхній рівень її – це стильові риси, найбільш відображаючі зміст байки. Нижчі рівні містять підпорядковані стильові риси, які виконують роль породження і реалізації верхніх рівнів. Аналіз та інтерпретація існуючого, готового тексту являється сприйняттям байки у ретроспективі; перш за все помічаються стильові риси верхнього рівня ієрархії, які найбільш виражають зміст.

Більшість стильових рис тексту реалізуються за допомогою КМФ, приймаючи від них зміст тексту і форму його вираження. Тому назви стильових рис у цілому відображають і зміст, і назви відповідних КМФ.

Отже, із упевненістю можна стверджувати, що подана методика може використовуватись для дослідження будь-якого типу тексту байки – як для прозової, так і для віршованої; з імпліцитною або експліцитною мораллю.

У перспективі ми плануємо розробити методику комплексного вивчення більшості текстів малих форм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безугла Л. Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі : [монографія] / Л. Р. Безугла. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 332 с.
2. Піхтовникова Л. С. Синергетический метод для исследования дискурса в прагматилистическом аспекте / Л. С. Піхтовникова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2009. – № 848. – С. 48–52.
3. Піхтовникова Л. С., Гончарук О.М. Дискурс байки у синергетичному аспекті (на матеріалі англомовної прозової байки) / Л. С. Піхтовникова, О. М. Гончарук // Наукові записки. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : КДПУ ім. В.В. Винниченка, 2012. – Вип. 105 (2). – С. 304–309.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олег Гончарук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Харківського національного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: лінгвокогнітивістика, прагматилістика і синергетика дискурсу; лінгвостилістична інтерпретація, дидактизація текстів малих форм.

ВИКОРИСТАННЯ ОКАЗІОНАЛЬНИХ ЧИСЛІВНИКОВИХ КОМПЗИТИВІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ГУМОРИСТИЧНОГО ЕФЕКТУ В ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ

Людмила ДЕМБОВСЬКА, Ярослава КОЗИНА (Київ, Україна)

Стаття присвячена використанню okazіональних числівникових композитивів у текстах художньої прози. Переважна більшість англійських числівників є складними словами з конкретним значенням, тож на перший погляд немає жодної можливості для створення okazіональних лексем. Проте, композитні лексеми з числівниковим компонентом не лише можуть бути okazіональними, а й набувають експресивності та навіть оцінного змісту.

Ключові слова: композит, okazіональність, числівниковий компонент, гумористичний ефект, конотації, іронія, креативність.

The article deals with the usage of occasional compound words having a numeral as a component. Most English numerals are compound words with strongly definite meaning. However, the compounds with a component-numeral not only can be occasional, but also get evaluative meaning.

Key words: compound, occasionality, component-numeral, humoristic effect, connotations, irony, creativity.

Специфічною рисою художнього твору як одиниці естетичної комунікації є його абсолютна антропоцентричність, оскільки пізнання і відображення світу в художньому творі спрямоване в першу чергу на пізнання людини, а всі зображувані художні події є засобом її всебічного показу. **Актуальність роботи** зумовлена загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на дискурсивні аспекти функціонування мовних одиниць та назрілою необхідністю дослідження композитних лексем у руслі антропоцентричного підходу до побудови мовної картини світу, за принципом комунікативно-доцільного відбору та комбінування мовних одиниць відповідно до комунікативної мети у певних типах тексту і дискурсу.

Метою дослідження є виявлення функціонально-стилістичних особливостей okazіональних композитних лексем з числівниковим компонентом для створення гумористичного ефекту в художній прозі.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- визначити стилістичні функції композитивів з числівниковим компонентом;
- виявити конотативні складові значень аналізованих лексем, яких вони набувають під впливом контексту;
- встановити закономірності створення гумористичного ефекту за допомогою композитних лексем з числівниковим компонентом.

Об'єктом дослідження є англійські композитні одиниці з числівниковим компонентом. **Предмет** аналізу – функціональні та прагмастилістичні особливості композитних лексем з числівниковим компонентом у художній прозі.

Матеріалом дослідження слугували 120 структурно складних слів, вилучених методом суцільної вибірки з творів Джерома К. Джерома та Х. Філдінг.

У художніх творах слова набувають нових сутностей, іноді навіть нових значень. Але ці алюзивні значення відіграють суттєву роль лише в окремих контекстах. Вони використовуються для вираження поетичної, емотивної, на відміну від логічної, чіткості. Часом відповідність між певним словом та його прямим (денотативним) значенням досить розмита, а часом навіть контрастує з ним. За висловлюванням І. Р. Гальперіна, „зміст вступає в конфлікт з формою” [10: 9]. Цей конфлікт не є випадковим, оскільки автор добре усвідомлює невідповідність між змістом та формою, і використовує даний прийом для створення емотивного ефекту, впливу на естетичні почуття читача.

Композит приносить з собою в художнє мовлення всі свої вихідні лексичні, граматичні, структурні, валентнісні та інші мовні риси, він зберігає і свою центральну комунікативну функцію, узагальнює реальні життєві факти і називає їх. Але ставши елементом художнього твору, він набуває і нових, раніше не властивих йому якостей: здатність вступати в семантичні відносини з дистантно розташованими одиницями, одночасно реалізувати не одне, а кілька значень, запозичувати емоційно-оцінні компоненти значення з синтаксичної структури і безпосереднього лексичного оточення і т.д. Складне слово набуває незвичайної ємності, його інформаційні можливості зростають у багато разів. Витвір словесного мистецтва стає носієм не лише ідейно-змістової, але й емоційно-естетичної, художньої інформації.

В.А. Кухаренко наголошує, що кожен елемент художнього тексту є активним чи потенційним носієм естетичної інформації, а також, що поняття художнього цілого не обмежується нього включаються також такі екстралінгвальні фактори, як особистість художника і його ідейно-творча позиція, соціальний і культурний вплив епохи і літературного напрямку і т.п. [3: 23]. Повністю поділяючи цю точку зору, вважаємо за необхідне додати до факторів, що характеризують художній твір, використання автором композитної номінації та його креативність щодо створення оказіональних слів, у тому числі структурно складних.

Оказіональність традиційно трактується як універсальне явище, властиве всім рівням мовної системи. Такий підхід дозволяє визначити оказіоналізм як «нове для даної мовної системи поєднання одиниць певного рівня – фонем, морфем чи лексем, – при якому в більшості випадків оказіональним є не характер компонентів, а самий факт їх сполучення та/або те значення, якого подібне сполучення набуває в контексті конкретної комунікативної ситуації» [5: 130].

Породження та функціонування оказіоналізмів розглядається в сучасній лінгвістичній науці як комплексний процес, який одночасно приводить до дії психологічні, когнітивні та мовні структури особистості у їхньому переплетінні та взаємодії.

М.С. Ретунська вважає, що оказіональні слова, що є фактами англійського мовлення, можна поділити на дві групи в залежності від мети мовця. Перша група містить оказіоналізми, створювані носіями мови для заповнення прогалін в ідіолекті мовця (іноді уявних), до другої групи входять оказіоналізми, створювані в мовленні в якості експресивних еквівалентів загальноприйнятих слів [7: 5].

Характерними ознаками, що визначають специфіку оказіональних новоутворень, є належність до мовлення, контекстуальна залежність, одноразовість (часто), ненормативність, похідність, новизна [8: 179]. Новизна властива оказіоналізмам перш за все як фактор сприйняття: незалежно від свого реального «віку» вони будуть сприйматися як нові тими адресатами, які зустрічаються з ними вперше. Новизна як фактор сприйняття тісно змикається з такими властивостями оказіональних слів як незвичність та незвичайність [6: 49].

Певний інтерес викликають атрибутивні композити з першим числівниковим компонентом. Такі складно-структурні лексеми утворені за моделями $num+n$, $(num+n)+ed$, $num+year-old$, та один аббревіативний композит *2ft6in.truckle-bed*.

Серед композитів першої моделі лише два реалізуються у функції звичайних означень: *ten-course dinner* та *thirty-nine-button southerne*. Інші чотири у відповідних контекстах актуалізують конотативні складові значень:

- іронічні:

"I have known this little boy to take an expensive eight-day clock to pieces, and make of it a toy steamboat" (Jerome K. Jerome *The Second Thoughts of an Idle Fellow*).

"The London Journal duke always has his 'little place' at Maidenhead; and the heroine of the three-volume novel always dines there when she goes out on the spree with somebody else's husband" (Jerome K. Jerome *Three Men in a Boat*);

- пейоративні, що підкреслюють низькосортність дешевих сигар (*twopenny cigars*) та низький інтелектуальний рівень представників певних груп людей:

"An American friend of mine, a cultured gentleman, who loved poetry well enough for its own sake, told me that he had obtained a more correct and more satisfying idea of the Lake district from an eightpenny book of photographic views than from all the works of Coleridge, Southey and Wordsworth put together" (Jerome K. Jerome *Three Men on the Bummel*).

Причому порівняння дешевої книжки фотознімків з лірикою поетів Озерної школи в англійській літературі надає іронічного відтінку всьому контексту, виразно характеризуючи обмеженість тієї категорії представників американської нації (хоча таких осіб безліч і серед представників будь-якої національної належності), що вважають себе освіченими, культурними (*cultured gentleman*), проте віддають перевагу дешевій у всіх розуміннях книжковій продукції перед справжньою поезією.

Серед структурно складних лексем з числівниковим компонентом, утворених з двох основ і суфікса *-ed* (всього шість одиниць) п'ять актуалізуються у функціях звичайних означень для опису речей (*eight-oared racing outrigger*, *four-roomed cottage*, *six-roomed house*, *eight-cornered piece of broken glass*, *twelve-buttoned gloves*) та одна реалізує іронічний конотативний зміст стосовно рекламних плакатів:

"She [the pretty girl in the picture] leaps the six-barred gate with a yard and a half to spare, turning round in her saddle the while to make some smiling remark to the comic man behind..." (Jerome K. Jerome *The Second Thoughts of an Idle Fellow*).

Абревіативний оказіональний композит *2ft6in.truckle-bed* створений для експресивного опису ширини ліжка, на якому довелося ночувати героям (удвох) через відсутність вільних місць у готелях. ОЕД визначає *truckle-bed* наступним чином: 'a low bed running on truckles or castors, usually pushed beneath a high 'standing' bed when not in use'. Оказіональна лексема *2ft6in.truckle-bed*, вказуючи конкретну ширину ліжка, підкреслює незручність ночівлі на ньому двох дорослих чоловіків:

"There were two beds in the room; one was a 2ft6in.truckle-bed, and George and I slept in that, and kept in by tying ourselves together with a sheet; and the other was the little boy's bed, and Harris had that all to himself..." (Jerome K. Jerome *Three Men in a Boat*).

Композитні лексеми з компонентом *-year-old* (три одиниці) характеризують вік персонажа та період існування певних традицій. Аксіологічно нейтральним є структурно складне утворення для опису віку коня *a four year-old pony*; інші дві лексеми розвивають контекстуальні конотативні значення – іронічності та пейоративності. Епітетна конфігурація *glamorous fifty-five-year-old aunt* (Fielding Helen *Bridget Jones's Diary*) завдяки порушенню стереотипної сполучуваності – гламурна 55-річна тітка – викликає насмішквате ставлення до персонажа – немолодої жінки, що намагається виглядати значно молодшою.

Роздратування героїні різдвяними подарунковими традиціями виражає контекстуальна лексема *two-millennium-old*:

"Sympathize with Jesus in sense of embarrassment he must, and perhaps should, feel over two-millennium-old social imposition of own birthday on large areas of globe" (Fielding Helen *Bridget Jones's Diary*).

Креативність автора художнього твору щодо створення оказіональних структурно складних лексем яскраво виражається на прикладах оказіональних числівників. Більшість англійських числівників є складними словами, що складаються з двох і більше основ. Тому простір для створення оказіоналізмів тут дуже обмежений – використання основ архаїчних числівників (*dozen*) та інверсія. Перший із названих способів словотворення – вживання оказіоналізмів з першим компонентом *half-*, а саме *half-a-dozen people, some half-dozen of us* надає словосполученню з числівником певного відтінку невизначеності та образності (пор. *half-a-dozen people – six people*):

“*About half-a-dozen of chaps were standing round...*” (Jerome K. Jerome *The Second Thoughts of an Idle Fellow*).

Цікавими з функціонально-стилістичної точки зору вбачаються оказіональні інверсивні числівники *five-and-thirty, five-and-twenty*. Вжиті в словниковому вигляді (*thirty-five, twenty-five*), вони лише констатують проміжок часу. В інвертованому авторському варіанті вказані числівники набувають емоційного забарвлення, підкреслюючи для реципієнта саме довготривалість описуваної дії, та створюючи гумористичний ефект.

“*We worked steadily for five-and-twenty minutes, and did four potatoes*” (Jerome K. Jerome *Three Men in a Boat*).

“*For five-and-thirty minutes not a sound was heard throughout the length and breadth of that boat, save the clank and crockery, and the steady grinding of four sets of molars*” (Jerome K. Jerome *Three Men in a Boat*).

Отже, незважаючи на досить обмежені стилістичні можливості числівників, структурно складні лексеми з числівниковим компонентом вносять свій вклад до створення гумористичного ефекту та експресивності контексту завдяки креативності автора художнього тексту.

Слід зауважити, що в досліджуваних текстах іронічність є найпоширенішим видом конотативних змістів, що виникають в аксіологічно нейтральній лексиці під впливом контекстів, і таким чином створюється гумористичний ефект.

В основі іронічного мовленнєвого акту лежить висловлювання, що містить оцінну модальність [1: 4]. Займана автором іронічна позиція – це аналізуюче, критичне ставлення до оточуючої дійсності. Безсумнівною позитивною рисою іронії є її багатоплановість, багатомірність, що поєднується із зовнішньою ємністю, лаконічністю форми. Іронічний зміст, що створюється величезним набором мовних засобів, може збуджувати найрізноманітніші асоціації, в тому числі образні [4: 4]. Виділення трьох типів номінації: лексичної (через слово і словосполучення), пропозитивної (через речення) та дискурсивної (через текст) [2: 121] дозволяє розглядати процес іменування в динаміці, розглядати його специфіку на кожному конкретному мовному рівні. Розглядаючи іронію як спосіб світосприйняття, необхідно розмежовувати поняття іронії як засобу, стилістичного прийому, та іронію як результат – іронічний смисл, створений низкою різнорівневих засобів мови.

Створення іронічного смислу зумовлене інтенцією автора виразити своє ставлення до дійсності непрямим, опосередкованим шляхом, тобто прагненням приховати модальність висловлювання. Втілення іронічного смислу нерозривно пов'язане зі здатністю мовних одиниць набувати в процесі реалізації конотативних та асоціативних значень.

У більш складних формах іронії словам приписуються не прямо протилежні значення, а цілий ряд іронічних оказіональних смислів, що виникають у свідомості читача внаслідок кореляції семантики слів з текстовою ситуацією. Авторські оказіоналізми, незважаючи на високий ступінь індивідуалізованості, мають ряд характерних ознак. Цілком залежачи від багатства фантазії і своєрідності світосприйняття автора, вони здатні реалізувати нескінченну кількість найнеймовірніших асоціацій.

Характерною рисою іронічних авторських новоутворень є те, що один з їх компонентів нерідко має алюзивний характер, що вимагає наявності певних історико-філологічних фонових знань у читача. Відмінною рисою авторських оказіоналізмів є їх образність і семантична компресія, зумовлена великим емоційним зарядом атрибутів.

При реалізації іронії існує певна закономірність, що чітко виявляється на всіх мовних рівнях: чим складніші форми іронії, чим далі відходять вони від антифразису, тим багатші і

різноманітніші асоціації, викликані ними, і тим ширший контекст їх актуалізації. У випадку індивідуальних новоутворень, що породжують незмірно більше різноманітних асоціацій, ніж антифразисна іронія, широкі контексти зазвичай не потрібні, оскільки іронія відчутна. Авторські новоутворення, завдяки економно вираженій компресії змісту, самі становлять мікроконтексти [4: 29-30].

Іронія тісно пов'язана з категоріями гумору і сатири. В основі гумору і сатири лежить особлива форма естетичного ставлення до дійсності – комедійне ставлення, яке, залежно від естетичних властивостей об'єкта і цілей суб'єкта має два основних типи – сатиричне і гумористичне. Гумор, на відміну від сатири, закликає не до знищення явища, а до його вдосконалення, до ліквідації недоліків, наявних у ньому. Гумор спрямовується проти об'єктів, які, заслуговуючи критики, все ж зберігають свою привабливість; це особливий спосіб відображення явищ дійсності, які видаються комічними, за допомогою художньої творчості [9: 202].

Гумор суб'єктивно зумовлений. Його критерієм є не стільки предмет зображення, скільки ставлення автора до цього предмета. Гумор оцінює речі серйозно, проте аргументує комічно, закликаючи до всебічного аналізу описуваного явища.

Належачи до різних суспільно-історичних періодів, автори часто звертаються до гумористичного опису різноманітних соціальних та суспільних проблем, намагаються спонукати читачів бодай замислитися, а згодом і змінити щось на краще. Автор невіддільний від своєї епохи, з усім розмаїттям мовних та екстралінгвістичних рис, що характеризують світосприйняття сучасного йому соціуму – від неприйняття пересічними англійцями науково-технічного прогресу дев'ятнадцятого століття до проблем особистого життя людини інформаційного суспільства кінця двадцятого – початку двадцять першого століття. Знаходячи комічне в серйозних ситуаціях, за допомогою експресивної лексики, створюючи виразні оказіональні мовні одиниці, автор підказує сучасникові, що все не так уже й страшно, адже смішне страшним не буває, отже, всі проблеми так чи інакше підлягають вирішенню.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андриенко Т.П. Иронические речевые акты в сатирическом романе / Т.П. Андриенко // Вісник Харківського державного університету імені В. Н. Каразіна. – 1999. – № 435. – С. 3–8.
2. Колшанский Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации / Г. В. Колшанский // Языковая номинация (общие вопросы). – М.: Наука, 1977. – С. 99–146.
3. Кухаренко В.А. Лингвистические исследования английской художественной речи / Кухаренко В. А. – Одесса: ОГУ им. И. И. Мечникова. – 1973. – 61 с.
4. Походня С.И. Языковые виды и средства реализации иронии / С. И. Походня. – К.: Наукова думка, 1989. – 126 с.
5. Ребрый А.В. О преимущественно окказиональных способах английского словообразования / Ребрый А.В. // Вісник Харківського державного університету імені В.Н. Каразіна. – 1999. – № 435. – С. 130–135.
6. Ребрый А.В. Окказионализмы в современном английском языке: Структурно-функциональный анализ: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ребрый Александр Владимирович. – Х., 1997. – 180 с.
7. Ретунская М.С. Английское окказиональное словообразование: на материале имен существительных и прилагательных: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: 10.02.04 / Ретунская Марина Серафимовна. – Горький, 1974. – 19 с.
8. Рыжкова В.В. Интертекстуальность окказионализмов как креативных единиц языка / Рыжкова В.В. // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2005. – № 667. – С. 179–182.
9. Шонь О.Б. Дискурс іноземномовної комунікації [під заг. ред. К. Кусько (колективна монографія)] / Шонь О.Б. – Львів: Видавництво Львівського національного університету імені І. Франка, 2001. – С. 201–220.
10. Galperin I. R. Stylistics / I. R. Galperin. – Moscow: Higher School Publishing House, 1971. – 343 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Людмила Дембовська – кандидат філологічних наук, вчитель англійської та німецької мов вищої категорії, вчитель-методист спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови № 159 м. Києва.

Наукові інтереси: композитне словотворення, дискурсивні аспекти функціонування лексичних одиниць у різних типах дискурсу, шляхи поповнення словника сучасної англійської мови.

Ярослава Козіна – вчитель англійської мови вищої категорії спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови № 159 м. Києва.

Наукові інтереси: композитне словотворення, дискурсивні аспекти функціонування лексичних одиниць у різних типах дискурсу, шляхи поповнення словника сучасної англійської мови.

ФУНКЦІЇ ПРОСТОРОВИХ НОМІНАЦІЙ В АНГЛІЙСЬКОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ

Інна ДОВБНЯ (Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті розглядаються різноманітні функції лексем на позначення простору в художніх текстах. Дослідження виконано на матеріалі балади Р. Л. Стівенсона "Heather Ale" ("Вересовий трунок"), вірша Р. Кіплінга "A Pict Song" ("Піктська пісня") та поезії Т.Г. Шевченка. Наведено свідчення соціального маркування простору (високі почуття маленьких людей і нищість завойовників), досягнутого за рахунок уживання просторових бінарних опозицій.

Ключові слова: концепт ПРОСТІР, протиставлення, художній простір, просторова метафора.

The article deals with multiple functions of lexical units denoting space in fiction texts. The research has been made on the basis of the ballad "Heather Ale" by R. Stevenson, the poem "A Pict Song" by R. Kipling and the poetry of T. Shevchenko. There is evidence of social marking of space (high feelings of small people and meanness of conquerors) achieved by use of special binary oppositions.

Key words: SPACE concept, opposition, fiction space, spatial metaphor.

Актуальність дослідження. Лексеми на позначення елементів простору посідають важливе місце в текстах авторської літератури. Основна їхня роль полягає в тому, що вони, об'єднані в певну систему, створюють заспів, зачин тексту, окреслюючи місце героїв твору у всесвітньому просторі і цим самим відображаючи особливості національного сприйняття простору.

Мета дослідження полягає у дослідженні та порівнянні функціональних особливостей лексем на позначення простору у художньому тексті на матеріалі неблизькоспоріднених мов.

Об'єктом дослідження є функції англійських і українських просторових лексем у художніх текстах.

Предметом дослідження є англійські та українські лексеми на позначення простору у художній текстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні приклади позначень елементів сакралізованого простору містяться в українських та інших слов'янських замовляннях. Їх лінгвістичне та лінгвофольклористичне дослідження здійснили Л.М. Виноградова (1978), В.М. Мойсієнко (1997), М.О. Новикова (1993), О.А. Остроушко (2002), В.М. Топоров (1969). Порівняймо узагальнення лексичної символіки простору в замовляльних та інших сакральних текстах: "Просторовою координатою світового дерева є покажчик десь далеко, який може уточнюватися таким чином: на острові серед моря; на горі; у вічному саду; біля джерела, у чистім полі, у раю" [7, с. 38]. І.О. Андреева в дисертаційному дослідженні "Лінгвокогнітивні параметри концептуалізації ПРОСТОРУ засобами англійської фразеології" запропонувала інтегративне визначення простору, що зумовлює принципи його концептуалізації, та когнітивну модель простору в сучасній англомовній картині світу. Дослідницею встановлено специфічний характер мапування простору засобами англійської фразеології, який полягає в залученні інших культурних кодів (натуралістичного, зооморфного, соматичного, предметного, темпорального) для концептуалізації просторових відносин у складі локативних фразеологізмів [1].

Наукові результати. Ядро макроконцепту SPACE в сучасній англійській мові становлять концепти, які збігаються з ядром поняттєвого складника семантичного поля локативності та базовими просторовими міфологемами, а саме PLACE, LOCATION, SIDE, BEGINNING / END, TOP / BOTTOM, FRONT / REAR, LEFT / RIGHT, SIZE, CENTER, MIDDLE. Цей факт свідчить про надзвичайну діахронічну стійкість ядра концепту. Ключовим локативним концептом, що набуває найбільшої за об'ємом ідіоматичної вербалізації в сучасній англомовній картині світу, є концепт DISTANCE.

"Море" представлене як символ невідомого, чужого сакрального простору, пристанища душ померлих, потойбічного світу. Значну частину морської лексики германських мов дослідники вважають непитомою, чужою, субстратною (Д.В. Бубріх, 2005, А. Meillet, 1983), що свідчить про недостатнє знайомство найдавніших германців із морською стихією. З другого ж боку, згідно з давньою й найвідомішою етимологічною версією, спільногерманська назва душі (англ. *soul*, нім. *Seele*, прагерм. **saiwala*) вважається похідною від спільногерманської назви моря (англ. *sea*, нім. *See*, прагерм. **saiwa-*), оскільки місцеперебуванням душ стародавні германці язичницького періоду вважали море (при тому,

що позагерманські паралелі обох наведених лексем вважають дискусійними, їхні надійні індоевропейські відповідники відсутні).

Заслуговує уваги лексичне втілення просторової орієнтації в такому англійському художньому тексті на фольклорний сюжет, як балада Р.Л. Стівенсона “*Heather Ale*” “*Вересовий трунок*”. Передусім вважаємо за необхідне зазначити назву гірської Шотландії *Highland*, букв. ‘Висока земля’. У творі назва не згадана, однак ужито лексему *mountain*. Автор виразно протиставляє високі почуття гідності й гордості маленьких людей, що стоять на землі (і мешкають у підземних житлах *underground*), і ницість завойовників на чолі з королем, що сидить високо в сідлі. Появу в Шотландії (споконвічних землях піктів – головних героїв балади) короля описано як його буквально “підняття”, “підвищення” над народом, який він узявся завойовувати (*There rose a king in Scotland*). Останніх піктів шотландці знайшли під каменем (*beneath*). Особливого напруження набуває насичена лексемами просторової семантики сцена бесіди короля, що сидить високо в сідлі (*high*) й дивиться згори вниз (*on*), і маленьких піктів, що перебувають унизу (*down*) і дивляться на короля знизу вгору (*at*): *The king sat high on his charger, // He looked on the little men; // And the dwarfish and swarthy couple // Looked at the king again. // Down by the shore he had them*. Тут простежуються явно виражені семантичні опозиції сфери простору. Просторову семантику віддзеркалює й предметна лексика, наприклад, берег моря (*shore*) уособлює “низ”, тобто кульмінацію трагедії племені піктів, коли “верх”, гори (*mountain*), що слугували їм рідною домівкою, уже не рятують їх і вкрилися їхніми трупами (*Over miles of the red mountain // He hunted as they fled, // And strewed the dwarfish bodies // Of the dying and the dead*). Ще одне місце твору, де позначення простору сконцетровані, – опис того моменту, коли старший пікт, оглянувши навколишній рідний світ, приймає доленосне рішення: *There stood the son and father // And they looked high and low; // The heather was red around them, // The sea rumbled below*. Нарешті він, маленька людина, високо підіймає голову й сміливо звертається до короля з пропозицією, що вирішила долі обох останніх піктів і таємничого вересового елю: *And up and spoke the father... I коли сина кинули далеко в море (And flung him far and strong), і на березі лишився тільки старий пікт, останній з усього народу (And there on the cliff stood the father, // Last of the dwarfish men), він повідомляє про рішення зберегти секрет у собі, не видавши його ворогам (Here dies in my bosom // The secret of Heather Ale)*.

Вважаємо важливим звернути увагу на фольклорне походження переданого Р.Л. Стівенсоном сюжету, що дозволяє принаймні частково припускати народнопоетичне джерело не лише символіки твору в цілому, а й, серед іншого, його просторової символіки.

Не менш показовими є маркери простору вірша Р. Кіплінга “*A Pict Song*” “Піктська пісня”.

Автор змальовує Британію часів існування на її території напівлегендарного племені піктів (що було остаточно асимільоване пізнішими мешканцями острова – кельтами – наприкінці I тисячоліття н.е.) і водночас описує певний міфологічний простір, до певної міри наслідуючи атмосферу кельтських і англосаксонських фольклорних легенд. Пафос поетичного твору побудований на різкому, діаметральному протиставленні «маленьких людей» (*Little Folk* – піктів) великій імперії – Римові (*Rome, the State*). Винятково важливим символом виступає межа між двома світами – стіна (*the Wall*), що була збудована за часів римського імператора Адріана й відділила підкорену імперією Англію від непокірної гірської Шотландії, де значну загрозу становили пікти. Прийменник просторової семантики *on* символізує спробу римлян установити зверхність над піктами: *On our stomachs, our hearts or our heads*. Мета ж непокірних піктів – повалити ненависну імперію, що втілено іншим просторовим прийменником, а саме *down*: *How we can drag down the State!* Непідвладні імперському свавілля пікти в поетичному описі Р. Кіплінга ототожнюють себе з різноманітними шкідниками або іншою шкодою всередині певного об’єкта, що також передано відповідними прийменниками з просторовою семантикою, причому їх уживання з метою посилення психологічного й естетичного ефекту симетричне: *We are the worm in the wood! // We are the rot at the root! // We are the taint in the blood! // We are the thorn in the foot!* Запорукою їхнього розвою й боротьби проти поневолювачів є хоча б тимчасове перебування

поза простором, охопленим пильним поглядом імперії, що знову-таки втілено відповідним прийменником із просторовим значенням: *Working our works out of view*.

Дослідження особливостей лексичного втілення просторової орієнтації в англійських художніх текстах на фольклорні сюжети показало цікаву тенденцію до відображення лексемами просторової семантики почуття гідності та патріотизму англійського народу як самобутньої нації. Засвідчені протиставлення великого малому і високого низькому мають у першу чергу метафоричний характер.

Особливої уваги у вивченні просторових номінацій українського художнього тексту потребує втілення елементів просторово-часового континууму в лексиці поетичної мови Тараса Шевченка. У першій відомій поезії Т. Г. Шевченка “Причинна” початок (заспів), що став народною піснею, містить виразну опозицію лексем просторової семантики:

“Додолу верби гне високі,
Горамц хвилю підійма”. (Шевченко, П).

Тут протиставлення не має уніфікованого граматичного оформлення, в опозиції перебувають прислівник і іменник, що підкреслені в тексті, однак пор. *гора – діл, угорі – доли, догори – додолу*. Співвіднесення просторових і часових параметрів спостерігаємо й у наступних рядках цитованої поезії:

“І блідий місяць на ту пору
Із хмари де-де виглядав”.

Маємо поєднання часового параметру (*на ту пору*) з просторовим (*де-де*). Така сама “парність” позначень простору й часу спостерігається й далі в тексті:

“Ще треті півні не співали,
Ніхто нігде не гомонів...
В таку добу під горою,
Біля того гаю...”

Нерідко в поетичному мовленні Тараса Шевченка образи минулого, що описуються часовими параметрами, символічно закодовуються за допомогою пейзажних описів, позначуваних лексемами просторової семантики. Наприклад, у поезії “До Основ’яненка”:

“Сонце гріє, вітер віє
На степу козачім.
На тім степу скрізь могили
Стоять та сумують...
Вернітєся! дивітєся –
Жита похилились,
Де паслися ваші коні,
Де тирса шуміла...” (Шевченко, О)
Або у поемі “Гайдамаки”:

“Давно те минуло, як, мала дитина,
Сирота в ряднині, я колись блукав,
Без свити, без хліба, по тій Україні,
Де Залізник, Гонта з свяченим гуляв.
Давно те минуло, як тими шляхами,
Де йшли гайдамаки, – малими ногами
Ходив я, та плакав, та людей шукав...” (Шевченко, Г).

Тут українські степи, шляхи, високі козацькі могили виступають ключовими словами народного світогляду, втіленого в мові, символами далекого і славного минулого українського народу. Цілком на просторових образах побудований такий твір Т. Шевченка, як “Сон (Комедія)”:

“Дивлюся: так буцім сова
Летить дугами, берегами, та нетрями,
Та глибокими ярами,
Та широкими степами,
Та байраками...
Летим. Дивлюся, аж світає,

*Край неба палає,
Соловейко в темнім гайі
Сонце зустрічає.
Тихесенько вітер віє,
Степи, лани мріють,
Між ярами над ставами
Верби зеленіють.
Сади рясні похилились,
Тополі по волі
Стоять собі, мов сторожа,
Розмовляють з полем...” (Шевченко, С).*

Маркерами простору – України, що виступає для поета явно сакралізованою територією – є такі лексеми, як *луги, береги, нетрі, яри, степи, лани, гай, стави, сади, поле*. Поет репрезентує рідну землю у вигляді системи лексично втілених ключових образів пейзажного опису. Протиставлення своєї землі чужій здійснюється так само за допомогою лексем просторової семантики:

*“Лечу, лечу, а вітер віє,
Передо мною сніг біліє,
Кругом бори та болота,
Туман, туман і пустота...
На багнищі город мріє,
Над ним хмарою чорніє
Туман тяжкий... Долітаю –
То город безкрайі...” (Шевченко, С).*

Семантичні опозиції просторових лексем зустрічаємо й у поезії “Стоїть гора високая”, що також стала народною піснею:

*“Стоїть гора високая,
Попід горою гайі...” (Стоїть гора).*

Тут протиставлені висока гора і гай біля її підніжжя, окрім того, наявне імпліцитне протиставлення *гора стоїть – гай лежить*, але остання лексема в тексті відсутня (пор. нормативні вислови на зразок *біля підніжжя гори лежить місто, озеро* тощо).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева І. О. Лінгвокогнітивні параметри концептуалізації ПРОСТОРУ засобами англійської фразеології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / І.О. Андреева. – Одеса, 2007. – 22 с.
2. Бубрих Д. В. Прибалтійсько-фінське мовознавство // Д.В. Бубрих. Избранные труды ; [под ред. Г. М. Керта, Л. И. Сувиженко]. – СПб : СПбГУ, 2005. – 382 с.
3. Виноградова Л. Н. Заклинательные формулы в календарной поэзии славян и их обрядовые истоки / Л.Н. Виноградова // Славянский и балканский фольклор: Генезис. Архаика. Традиции. – М.: Наука, 1978. – С. 7–26.
4. Мойсієнко В.М. Структура і поетика поліських замовлянь / В.М. Мойсієнко // Волинь–Житомирщина ; [істор.-філол. зб. з регіон. проблем]. – Житомир, 1997. – Вип. 1. – С. 135–138.
5. Новикова М.О. Прасвіт українських замовлянь / М. О. Новикова // Українські замовляння ; [упор. М. Н. Москаленко]. – К. : Дніпро, 1993. – С. 7–29.
6. Остроушко О.А. Семантико-синтаксична структура текстів українських замовлянь : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Остроушко Оксана Андріївна. – Дніпропетровськ, 2002. – 201 с.
7. Слухай Н.В. Етноконцепти та міфологія східних слов'ян в аспекті лінгвокультурології / Наталія Віталіївна Слухай ; [навч. посібник]. – К. : Вид.-поліграф. центр “Київський університет”, 2005. – 168 с.
8. Топоров В.Н. К реконструкции индоевропейского ритуала и ритуально-поэтических формул (на материале заговоров) / Владимир Николаевич Топоров // Труды по знаковым системам : уч. зап. Тартусск. ун-та. – Тарту : Изд-во Тартусск. ун-та, 1969. – Т. 4. – Вып. 276. – С. 24–58.
9. Meillet A. Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes / Antoine Meillet. – P. : Hachette, 1983. – 516 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

Стоїть гора : Стоїть гора високая / Українська пісня. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://goo.gl/XUJVu>

Шевченко : Шевченко Т. Г. Зібрання творів. У 6 т. / Тарас Григорович Шевченко. – К. : ВИДАВНИЦТВО, 2003. – Т. 1 : Поезія 1837–1847.

П : Причинна. – С. 71–78, 595–598.

О : До Основ'яненка. – С. 119–121.

Г : Гайдамаки. – С. 128–190.

С : Сон ; [комедія]. – С. 265–278.

Kipling, Song : Kipling R. A Pict Song / Rudyard Kipling. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.outlierpress.com/kipling%20pict.htm>

Stevenson, Ale : Stevenson R. L. Heather Ale : a Galloway Legend / Robert Louis Stevenson. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.bartleby.com/246/961.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Довбня – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології і методики навчання Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Наукові інтереси: еволюційні процеси в мові, зіставлення мовних картин світу.

СУЧАСНІ ЛІТЕРАТУРНІ КАЗКИ ПРО СПЛЯЧУ КРАСУНЮ: ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ТА ЖАНРОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Вікторія ЄФІМЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглядаються жанрові трансформації, яких зазнали сучасні літературні казки про Сплячу красуню. Проаналізовано просторово-часові характеристики, нарративні стратегії, форми взаємодії між автором та читачем, зміни у традиційних ролях персонажів.

Ключові слова: класична казка, трансформований казковий сюжет, інтертекстуальність, просторово-часові характеристики, нарративна стратегія.

The article examines genre transformations of modern Sleeping Beauty literary fairy tales. It analyzes space and time characteristics, narrative strategies, forms of interaction between the author and the reader, modifications of traditional roles of characters.

Key words: classic fairy tale, fairy tale transformation, intertextuality, space and time characteristics, narrative strategy.

Термін «казка» (*conte de fée*) виник у Франції в XVII ст. і потім поширився в Європі та Північній Америці. Казка як жанр зародилася в усній формі і спочатку була орієнтована на дорослу аудиторію, й лише у XVIII ст. почала розглядатися в якості складової частини дитячої літератури. Проте казковий жанр ніколи не втрачав привабливості для дорослих, і особливо виразно це проявилось у XX ст., коли традиційні казки зазнали наймасштабніших змін. Такі дослідники, як Дж. Зайпс, М. Татар, М. Уорнер та інші в своїх працях намагалися простежити метаморфози, які відбувалися з відомими казковими сюжетами, починаючи з моменту їх виникнення й до сьогодення. У нашій роботі ми зупинимось на одній з найвідоміших казок – казці про Сплячу красуню. Метою цієї статті є аналіз жанрових трансформацій, яких зазнали сучасні інтерпретації казки про Сплячу красуню порівняно з прецедентними текстами.

Усім нам з дитинства відомий сюжет казки про Сплячу красуню, який коротко можна викласти наступним чином: народження у короля та королеви довгоочікуваної дитини, запрошення на святкування фей, прокляття феї, яку не запросили, та пом'якшення прокляття останньою чарівницею, укол веретеном, столітній сон, пробудження головної героїні і, нарешті, весілля. В українських перекладних дитячих казках цей сюжет іде за авторством Ш. Перро, хоча насправді у Ш. Перро є продовження, а варіант, що закінчується весіллям, належить перу братів Грімм. Окрім продовження, варіанти Ш.Перро та братів Грімм відрізняються ще деякими деталями: у казці Ш.Перро запрошують сімох фей (у Грімм – 12), засинають усі мешканці палацу, окрім короля та королеви, героїня прокидається не від поцілунку, а тому що сплинув час прокляття. Нарешті, відрізняються назви казок: якщо оригінальна казка Ш. Перро має назву «Красуня в сплячому лісі» (“*La belle au bois dormant*”), то найближчим відповідником назви казки братів Грімм є «Шипшинка» (нім. “*Dornröschen*“, англ. “*Little Briar Rose*”), хоча подекуди її також перекладають як «Спляча красуня».

Проте існують і інші, більш ранні версії даної казки. Так, сюжет казки італійського письменника Джамбаттісти Базіле «Сонце, Місяць і Талія» [1], написаної у 1636 р., багато в

чому перегукується з традиційним, але існують досить істотні відмінності. Насамперед, король, який натрапив на сплячу Талію, поведився з нею не зовсім шляхетно, в результаті чого героїня завагітніла і народила двійню. Але навіть після цього Талія не прокинулася. Пробудження відбувається лише тоді, коли її дитина висмоктує з маминого пальця кінчик веретена. Король, який є батьком дітей, вирішує ще раз навідатися до Талії. Коли він бачить її живою та ще й з двома дітьми, то дуже радіє і проводить багато часу з ними. Коли ж про це дізнається дружина короля, вона намагається з'їсти Сонце та Місяць (так звали близнюків), а Талію кинути у вогонь. Але Король вчасно повертається і перешкоджає цим підступним планам, а свою дружину карає, наказавши кинути її у вогонь. Закінчується казка одруженням короля з Талією.

Шарль Перро в своїй казці «Красуня в сплячому лісі», яка з'явилася більше, ніж через 50 років після казки «Сонце, Місяць і Талія», у 1697 р., взяв за основу варіант Джамбаттісти Базіле, внісши певні зміни. Як уже зазначалося, головна героїня прокидається просто тому, що спливав час закляття, дивовижним чином саме в цей момент біля її ліжка опиняється принц, і вони того ж дня таємно одружуються. Принц кожного дня навідується до дружини, і в них з'являються діти Ранок (в деяких перекладах Аврора) і День. Після того, як принц приводить своє сімейство до замку, його мати-людоджерка наказує вбити і приготувати спочатку дітей, а потім і їхню матір. Проте дворецький ховає дітей з матір'ю в стайні, а людоджерці подають м'ясо тварин. Коли все-таки одного дня королева-людоджерка дізнається про обман і збирається кинути невістку з онуками в котел з усілякими гадами, повертається її син, і вона сама гине в цьому котлі.

Сучасні інтерпретації казки про Сплячу красуню, зберігаючи інтертекстуальний зв'язок з прецедентним текстом, мають численні відмінності. Ім'я головної героїні може вказувати на інтертекстуальні зв'язки з класичними текстами Дж. Базіле (Талія у казкових повістях «Прокляття тринадцятої феї» Дж. Йоулен [24] та «План зведеної сестри» Дж. Хайнса [14]) та братів Грімм (Шипшинка в однойменній повісті Р. Кувера [7] та поемі А. Секстон [21], казці «Літній вітер» Н.Кресс [16], Розі в казковій повісті «Кінчик веретена» Р. МакКінлі [19], Ройза з казки «Та, що не спить» Т. Лі [17]). Слідом за мультфільмом У. Діснея Аврора є головною героїнею в таких сучасних творах, як «Сон красуні» К. Доукі [9], «Доля в дверях» У. Брука [4], «Спляча красуня прокидається назустріч реаліям життя» К. Свіфт [22]. Крім того, героїнею сучасних казок виступає Венера («Спляча красуня» Г. Мейер [18], «Залізничний переїзд» Дж. Оутс [20]), Катерина («Зачарування» О. Карда [5]), Аліса («Спостерігаючи за трояндами» А. Жера [13]).

Просторово-часові характеристики творів варіюють від вигаданих королівств, що існують у невизначеному часі, до цілком реальних місцевостей та конкретного часу дії. Зокрема, дія казкової повісті «Спостерігаючи за трояндами» А. Жера відбувається у передмісті Лондону, казки «І вона все ще спить» Дж. Костікяна [8] – в Чевіот Хіллз, що в англійському графстві Нортумберленд, а оповідання Дж. Оутс «Залізничний переїзд» – у Чатоква Фоллз у штаті Нью-Йорк, США. Деякі твори мають декілька місць дії, часом на різних континентах. Так, події в казковій повісті Дж. Йоулен «Шипшинка» [25] розгортаються в Нью-Йорку, Освего, штат Нью-Йорк, та в польських містах Лодзь і Хелмно, а повісті О. Карда «Зачарування» – в Києві, Карпатах та Сірак'юсі (США).

Часові рамки в більшості сучасних творів чітко не визначені. У деяких випадках час можна приблизно визначити за допомогою непрямих посилань, проте окремі твори містять більш чітку вказівку на часовий період (наприклад, 1818 р. фігурує в оповіданні Е. Доунер «Прекрасна дівчина Сомнуса» [11]; дія казкової повісті «Зачарування» відбувається в двох часових планах – у 1990-і роки та у Київський Русі IX ст.). У повісті А. Жера «Спостерігаючи за трояндами» вказується дата – 20 червня, але не згадується рік.

Багато трансформацій стосується змісту прокляття, яким зла чарівниця «нагородила» Сплячу красуню. Це може бути перефразування оригінального прокляття та зміщення акцентів (“never to grow old” у казковій повісті А. Жера або “gain a hundred years of freedom” у казці Т. Лі «Та, що не спить»). Сон героїні в оповіданні Г. Мейер «Спляча красуня», згідно з прокляттям, викликається не уколом веретена, а безглуздістю оточуючої її дійсності. Одне з найоригінальніших «проклять» знаходимо в казці «Принцеса з пластику» А. Клеффі [6], –

закохатися в прекрасного принца (щоправда, воно дещо «пом'якшується» іншою чарівницею, яка обмежує щасливий період перебування в шлюбі з принцом 10 роками).

У казковій повісті Дж. Йоулен «Прокляття тринадцятої феї» автором робиться спроба пояснити природу прокляття від імені феї, яка зробила відповідний дарунок принцесі. Виявляється, усе сталося цілком випадково: фея збиралася подарувати Талії довге життя, яке символізувала нитка, намотана на веретено. Але помилково вона взяла веретено з обірваною ниткою, так що принцесі було відведено усього 15 років життя. Мати цієї феї пом'якшила прокляття, прив'язавши до короткої довшу нитку життя, а вузлик, що залишився, означав, що замість смерті принцеса засне довгим сном і буде спати доти, доки він не розв'яжеться. Ця повість може розглядатися як пріквел до класичного сюжету про Сплячу красуню, адже переважна більшість подій у ній відбувається до моменту хрестин принцеси.

Сон головної героїні деякими сучасними авторами, зокрема Дж. Оутс, Д. Фішером [12], М. Блумлейном [3], А. Жера трансформується в кому (після аварії, згвалтування або прийняття медикаментів). Інші автори, серед яких Ф. Блок [2] та К. Свіфт, пояснюють сонний стан героїні та пов'язані з ним галюцинації з прийомом наркотиків. Не всі героїні сплять безпробудним сном. Наприклад, Ройза з казки «Та, що не спить» Т. Лі кожної ночі прокидається і відправляється з феями у мандри. Шипшинка з казки «Літній вітер» Н. Кресс взагалі залишається єдиною людиною в палаці, яка не занурилася у столітній сон: вона бачить, як гинуть принци, намагаючись пробитися до палацу крізь зарослі чагарнику, а коли, нарешті, чари спливають, вона виявляється вже старенькою бабусею.

Традиційним мотивом є сні, які бачить героїня. Наприклад, казкова повість Р. Кувера «Шипшинка» починається тоді, коли головна героїня вже знаходиться в летаргічному сні, під час якого фея, яка нею опікується, розповідає їй різні варіанти історії про Сплячу красуню. І зовнішня сюжетна фабула, і те, що відбувається в думках героїні, базується на багаторазовому переповіданні традиційного сюжету. Серед інших присутній варіант Дж. Базіле, але Р. Кувер широко використовує прийом гіперболи. Так, у Сплячої красуні виявляється не двоє, а багато дітей, народжених від різних принців. Коли про дівчину дізнаються дружини принців, вони влаштовують в палаці Сплячої красуні велику вечірку і готують сто страв з її дітей, одну з яких автор описує в найменших подробицях:

... *these wives threw a big party at Beauty's place and cooked up all her children in a hundred different dishes, including a kind of hash, sauced with shredded onions, stewed in butter until golden, with wine, salt, pepper, rosemary, and a little mustard added, which they particularly enjoyed* [7: 19].

Ще однією варіацією цієї історії є оповідь про те, як дружина-людожерка підсмажила Сплячу красуню на вогні і пригостила свого чоловіка принца (щоправда, йому м'ясо здалося дещо жорсткуватим – *being more than a century old as it was* [7: 51]). Як бачимо, пародія є одним із улюблених прийомів з арсеналу автора. Проте текст Р. Кувера – це не лише пародійна інтерпретація різних версій історії про Сплячу красуню, а й твір про природу казок, причини того, чому казки продовжують цікавити нас на різних етапах нашого життя.

Як ми пам'ятаємо, пробудження Сплячої красуні в класичних казках відбувається від поцілунку принца (варіант братів Грімм), після висмокування дитиною кінчика веретена (Дж. Базіле) або просто тому, що сплив час закляття (Ш. Перро). Деякі сучасні автори в цілому слідують класичним варіантам, одночасно вносячи певні зміни. Так, Дж. Хайнз у своїй повісті «План зведеної сестри» дотримується варіанту Дж. Базіле щодо згвалтування Талії, проте обумовлює її пробудження пологами. У казці П. Вреде «Сильніша за час» [23] героїню будять привид принца (який пішов визволяти принцесу, не дочекавшись закінчення столітнього терміну сну, і тому загинув) та дроворуб, який прокладав дорогу серед чагарнику, а потім, на вимогу привида, поцілував дівчину. У казковій повісті К. Доукі героїня пробуджується від сну після поцілунку правнука її кузена (а кузен – на момент пробудження старезний дід – після поцілунку героїні перетворюється на молодого юнака, який, як виявляється, чекав 100 років на свою кохану). Категорично проти застосування поцілунку (який у тексті твору називається способом штучного дихання «рот-до-роту») для пробудження героїні виступає автор «юридично-правильної» казки про Сплячу красуню Д. Фішер [12].

У сучасних варіаціях на тему Сплячої красуні оповідь ведеться як від імені автора, так і від імені героїні (А. Жера, Е. Доног'ю [10]), героя (М. Блумлейн), феї (Дж. Йоулен). У деяких творах (Р. Кувер, Дж. Оутс) відбувається чергування оповіді героїні та принца. Непоодинокими є випадки зміни ролей головних героїв. Так, у казці К. Койї «Пробудження принца» [15] сплячим виявляється не героїня, а герой. Схожа ситуація спостерігається з героєм оповідання Е. Доунер «Прекрасна дівчина Сомнуса», у якого виникає сонна хвороба, вилікувати від якої може лише його кохана. У деяких творах переглядається роль головної героїні. Так, Галія з повісті Дж. Хайнза «План зведеної сестри» майстерно володіє усіма видами бойових мистецтв. Аврора з казкової повісті К. Доуки теж оволодіває не зовсім звичними для принцеси навичками:

Aurore learnt to plow and plant the fields, cut peat for fires, to shear a sheep, to card and spin its wool – stopped behaving like a regular princess [9: 41].

У казковій повісті Дж. Йоулен «Прокляття тринадцятої феї» принцеса, по-перше, не є головним персонажем, а по-друге, вона має більше негативних рис, ніж позитивних, незважаючи на дари феї:

Princess Talia, she of the bright eyes, perky nose, good teeth, strong legs, small feet, and extremely loud voice, spent those fourteen years as though she'd an eternity to enjoy herself, learning little but how far the bad temper she'd inherited from her father could take her. The other gifts we'd given her – wit and patience and quickness – she spent prodigally with the bad company she kept. She was always short on gratitude, kindness, and love, which take rather longer to bestow than a morning's christening [24: 271].

Часто-густо закінчення сучасних казок є досить несподіваним і неочікуваним. Наприклад, героїня казки Е. Доног'ю «Оповідь голки» після уколу пальця веретеном не засинає, а, навпаки, просить володарку веретена навчити її прясти. Принц з казки В. Бруке з'являється через 25 років після пробудження героїні, бо на шляху до неї він зустрів труну з Білосніжкою, яку вирішив розбудити і так і залишився з нею на цей період. Нарешті, замок Сплячої красуні в казковій повісті Дж. Йоулен «Шипшинка» виявляється табором смерті, в якому гітлерівці знищували польських євреїв.

Взагалі, як уже зазначалося, сучасні казки не завжди виправдовують очікування читачів. Наприклад, у казковій повісті О. Карда «Зачарування» після того, як Іван здобув перемогу над ведмедем, який охороняв сплячу принцесу, та поцілував Катерину, герої з кінця ХХ ст. переміщуються в ІХ ст. Такий розвиток подій стає несподіванкою навіть для головного героя:

Yet even as he recognized and admired the medieval village he had expected, Ivan had to wrestle with a completely different set of expectations, courtesy of Walt Disney. Wasn't it Sleeping Beauty he had kissed? Then where was the magnificent palace? Never mind that Disney's movie version of the story was set in some weird combination of the sixteenth and nineteenth centuries – Ivan couldn't help being let down at seeing – and hearing, and smelling – such a coarse reality instead of a magical dream [5: 90].

Автор повісті для передачі відповідного колориту використовує, поряд з такими реаліями, як “boyars” and “druzina”, старослов'янську мову, як у наступному прикладі:

“Prosi mene posagnōti za tebe,” she said slowly, each word separated. He understood now – easily, in fact: Ask me to marry you [5: 60].

Закінчується ця казкова повість теж досить незвично: сімейство головних героїв (з чотирма дітьми) щорічно проводить дев'ять місяців у США, де Іван працює професором університету, а три літніх місяці – у князівстві Тайна, правителькою якого є дружина Івана Катерина. Досить нетиповим є закінчення казкової повісті Р. МакКінлі «Кінчик веретена»: головна героїня Розі, яку феї забрали з палацу відразу після її хрестин з метою уникнути прокляття, міняється місцями зі своєю найкращою подругою Пеоні, яка замість неї повертається до палацу через п'ятнадцять років і згодом одружується з принцом.

Але не завжди сучасні казки про Сплячу красуню мають щасливе закінчення. Зокрема, героїня казки «І вона все ще спить» Дж. Костікяна після того, як її знайшли під час розкопок, так і не прокинулася, тому автор відправляє її до Британського музею. Героїня іншого твору – казки М. Блумлейна «Сніг у багні», щоправда, оживає після того, як її відкопали в саду, але

через деякий час після прийому медикаментів знову впадає в кому, з якої так і не виходить до кінця твору.

У сучасних казках знаходимо різні форми взаємодії між автором та читачем. Однією з таких форм є пряме звернення автора до читача:

You know about my christening, of course. Everybody does [9: 10].

There aren't any fairies where I grew up, how many times must I tell you? [9: 16]

У казці У. Бруке автор у певний момент опиняється серед героїв твору, вступає з ними в діалог, причому персонажі відмовляються дослухатися до автора, що призводить до змін у сюжеті:

"I discovered that you never Back Up your stories, you just Save them to the Hard Disk. ... You've never printed them out, never Saved them on Floppy Disk. This raised interesting possibilities, and I discussed them with the second 'o' in your short-winded tornado. It helped me fix things. Now if you attempt to print, copy, or otherwise transmit the document named "Untold," which contains all your stories, it will disappear, as you meant me to do, into a great electronic jumble, which I for one would consider an improvement."

The young man gaped, speechless, for a moment. "You ... you can't do that! I'm the author here!" [4: 154]

У вищенаведеному уривку принц, якого автор намагався «прибрати» з оповіді, мало того, що знову з'явився серед діючих персонажів, так ще й помстився автору, внісши певні зміни до комп'ютерної програми, які роблять неможливим роздрукування або копіювання тексту казки, героями якої вони є.

Автори сучасних казок про Сплячу красуню використовують такі графічні елементи, як жирний шрифт (К. Доукі) або курсив (Дж. Йоулен) для позначення думок персонажів, підзаголовки (М. Блумлейн) та порожні сторінки (У. Бруке). Щодо останніх, то вони з'являються там, де за логікою мало би бути закінчення казки, але вона несподівано продовжується після порожньої сторінки. У наступному прикладі фінальна формула переривається на півслові думкою головної героїні:

And they lived happily ever af [4: 136]

"Blue!" she remembered in a shout. "His hat was blue and ridiculous, but he wore it for me and perhaps I loved him, whatever his name was. Put me down!" And she kicked her legs until the young man had to set her back down [4: 139].

Таким чином, казки про Сплячу красуню, написані протягом XVII – XXI ст., попри очевидну наявність інтертекстуальних зв'язків, зазнали численних жанрових трансформацій. Ці трансформації торкнулися як структурних компонентів казки (зокрема, нетипове і не завжди щасливе закінчення), так і наративних стратегій, відносин між автором і читачем. Характерною рисою сучасних казок про Сплячу красуню є перегляд традиційних ролей героїв, ведення оповіді від імені різних дійових осіб, особливе графічне та просторове оформлення художнього твору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Basile G. Sun, Moon, and Talia / G. Basile // Pentamerone. – Режим доступу: http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=1448249&pageno=1
2. Block F. Charm / F. Block // The Rose and the Beast: Fairy Tales Retold. – New York: Joanna Cotler Books, 2000. – Pp. 71 – 97.
3. Blumlein M. Snow in Dirt / M. Blumlein // Datlow E., Windling T. (eds.) Black Swan, White Raven. – New York: Avon Books, 1997. – Pp. 20 – 55.
4. Brooke W. Untold Tales / W. Brooke. – New York: HarperCollins Publishers, 1992. – 165 p.
5. Card O. Enchantment / O. Card. – New York: Ballantine Publishing Group, 1999. – 419 p.
6. Claffey A. The Plastic Princess / A. Claffey // Claffey A., Kavanagh L., Russell S. (eds.) Rapunzel's Revenge: Fairytales for Feminists. – Dublin: Attic Press, 1985. – Pp. 21 – 26.
7. Coover R. Briar Rose / R. Coover. – New York: Grove Press, 1996. – 86 p.
8. Costikyan G. And Still She Sleeps / G. Costikyan // Datlow E., Windling T. (eds.) Black Heart, Ivory Bones. – New York: Avon Books, 2000. – Pp. 63 – 89.
9. Dokey C. Beauty Sleep: A Retelling of Sleeping Beauty / C. Dokey. – London: Simon Pulse, 2002. – 208 p.
10. Donoghue E. The Tale of the Needle / E. Donoghue // Kissing the Witch: Old Tales in New Skins. – Joanna Cotler Books, 1997. – Pp. 167 – 184.
11. Downer A. Somnus's Fair Maid / A. Downer // Datlow E., Windling T. (eds.) Black Thorn, White Rose. – New York: Avon Books, 1995. – Pp. 58 – 85.

12. Fisher D. Legally Correct Fairy Tales / D. Fisher. – New York: Warner Books, 1996. – 116 p.
13. Geras A. Watching the Roses / A. Geras // Happy Ever After. – London: Clays Ltd., 2002. – Pp. 133 – 248.
14. Hines J. The Stepsister Scheme / J. Hines. – New York: DAW Books, 2009. – 344 p.
15. Koja K. Waking the Prince / K. Koja // Datlow E., Windling T. (eds.) Ruby Slippers, Golden Tears. – New York: Eos, 1999. – Pp. 272 – 284.
16. Kress N. Summer Wind / N. Kress // Datlow E., Windling T. (eds.) Ruby Slippers, Golden Tears. – New York: Eos, 1999. – Pp. 54 – 67.
17. Lee T. Awake / T. Lee // Datlow E., Windling T. (eds.) Swan Sister. – New York: Alladin Paperbacks, 2005. – Pp. 134 – 147.
18. Mayer G., Mayer T. Sleeping Beauty / G. Mayer, T. Mayer // Goldilocks on Management. – New York: Amacom, 1999. – Pp. 75 – 81.
19. McKinley R. Spindle's End / R. McKinley. – New York: Ace Books, 2001. – 354 p.
20. Oates J. The Crossing / J. Oates // Datlow E., Windling T. (eds.) Ruby Slippers, Golden Tears. – New York: Eos, 1999. – Pp. 72 – 96.
21. Sexton A. Briar Rose (Sleeping Beauty) / A. Sexton // Middlebrook D., George D. Selected Poems of Anne Sexton. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1988. – Pp. 169 – 173.
22. Swift C. The Sleeping Beauty Wakes Up to the Facts of Life / C. Swift // Claffey A., Kavanagh L., Russell S. (eds.) Rapunzel's Revenge: Fairytales for Feminists. – Dublin: Attic Press, 1985. – Pp. 42 – 46.
23. Wrede P. Stronger Than Time / P. Wrede // Datlow E., Windling T. (eds.) Black Thorn, White Rose. – New York: Avon Books, 1995. – Pp. 30 – 57.
24. Yolen J. Curse of the Thirteenth Fey: The True Tale of Sleeping Beauty / J. Yolen. – New York: Philomel Books, 2012. – 290 p.
25. Yolen Briar Rose / J. Yolen. – New York: Tom Doherty Associates Book, 1992. – 200 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Єфименко – кандидат філологічних наук, докторант кафедри англійської філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: наратологія, когнітивна поетика, сучасна літературна казка з трансформованим сюжетом.

ІДІОЖАНР В АСПЕКТІ ХУДОЖНЬОЇ СЕМАНТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ДЖ. М. КУТЗЕЕ)

Наталія ІЗОТОВА (Київ, Україна)

Стаття має на меті пояснити специфіку співвідношення та взаємозв'язку понять "жанр" та "ідіостиль" в художньому творі. Матеріалом дослідження слугують романи відомого південноафриканського письменника Дж. М. Кутзее. Особливу увагу приділено з'ясуванню факторів, що впливають на індивідуально-авторські трансформації англійського постколоніального роману ХХ-ХХІ століття.

Ключові слова: жанр, жанровий канон, жанрова домінанта, ідіостиль, ідіожанр, постколоніальний роман.

The article aims at revealing the specificity of correlation between the notions of "genre" and "idiostyle" in a literary text. The study analyzes the novels by J. M. Coetzee, a prominent South African writer. A special emphasis is placed on the factors that condition the author's individual transformations of the 20th and 21st-century postcolonial novel.

Key words: genre, genre canon, genre dominant, idiostyle, idiogenre, postcolonial novel.

Загальна тенденція до зближення, синтезу, поєднання, взаємозбагачення жанрів і утворення на цій основі нових жанрових різновидів та модифікацій визнається науковцями домінуючою на сучасному етапі розвитку жанрології [2: 2; 6: 21; 12: 6]. Відповідно, виникає необхідність пошуку нових підходів до вивчення трансформованих, модифікованих жанрових форм, визначення та пояснення факторів, що впливають на зміну усталених жанрових утворень. Особливої значущості в цьому відношенні набувають питання про індивідуально-авторське виконання певних жанрових канонів, тобто впливу індивідуально-авторського стилю на розвиток і функціонування конкретного жанру.

Мета цієї розвідки полягає в розкритті специфіки співвідношення і взаємозв'язку понять "жанр" та "ідіостиль" у художньому тексті з подальшим обґрунтуванням специфіки ідіожанрового підходу до моделювання художньої семантики. Структура статті продиктована її основними **завданнями**: 1) уточнити зміст понять "жанр" та "ідіостиль" у лінгвопоетологічному аспекті; 2) узагальнити основні тенденції розвитку жанрів у контексті сучасної жанрології; 3) пояснити взаємозв'язок між жанром та ідіостилем у літературному

твори; 4) з'ясувати вплив індивідуально-авторських рис на трансформацію англомовного постколоніального роману ХХ – ХХІ століття на прикладі творів Дж. М. Кутзее.

Сучасні підходи до вивчення жанру та ідіостиллю передбачають розгляд цих категорій як взаємопов'язаних явищ. Об'єктом цієї розвідки слугує жанр роману, що визнається універсальним жанром, який, порівняно з іншими жанровими формами, не має усталеного канону [2: 1], а отже, дозволяє широкий спектр пошуків у художньому осмисленні життєвих явищ, людських характерів, історичних і соціальних реалій тощо. У дослідженнях, присвячених опису жанрової природи роману, фокус уваги наразі зміщено від аналізу сталих жанрових параметрів, до вивчення його трансформацій, змін, модифікацій, що є безперечним законом жанрового розвитку [12: 4].

Саме поняття "жанр" не є монолітним, а базується на дихотомії "стале – змінне" або "постійне – тимчасове" [6: 32]. Жанр є сталий у тому сенсі, що означає сукупність і взаємозв'язок основних, визначених і стійких жанрових ознак, які характерні певним групам творів протягом тривалого часу. [12: 36; 6: 32]. Змінність жанру відбита у його безперервному історичному розвитку і національній своєрідності [6: 33]. З іншого боку, жанр є неповторно індивідуальним, адже творчість окремих письменників відрізняється особливим зламом жанрових ознак [там само] і часто слугує імпульсом для модифікації й трансформації канонічних жанрових форм. У цьому контексті жанрова специфіка літературного твору створюється не стільки екстенсивно, тобто за рахунок накопичення закріплених за певним жанром ознак та характеристик, скільки шляхом використання специфічних індивідуально-авторських жанротвірних тактик, їх відбору, поєднання та використання. І в такому випадку, жанр постає як індивідуально-авторський зразок жанру або "ідіожанр". А цілісність художнього твору, відповідно, досягається вже не лише жанровою специфікою, а й індивідуальним авторським стилем [пор.: 12: 67].

Поняття "ідіостиль", що є ключовим для багатьох лінгвістичних і літературознавчих студій [див.: 4; 11], постає як система змістових та формальних лінгвістичних характеристик, властивих творам певного автора, що робить унікальним втілений у цих роботах авторський спосіб мовного вираження [4: 81].

Дослідники ідіостиллю поділяють думку про те, що він не є генетично обумовленою категорією, а формується під впливом багатьох факторів, як лінгвістичного (функціональний стиль і жанр твору, літературний напрям тощо), так і екстралінгвістичного (індивідуально-авторський тип мислення, темперамент, етичні принципи, соціокультурні та історичні фактори тощо) характеру [див.: 11].

Художні твори південноафриканського письменника Дж. М. Кутзее належить до так званої постколоніальної літератури, виникнення якої припадає на другу половину ХХ століття і пов'язане з конкретними історичними подіями цього періоду – розпадом колоніальної системи, і, як наслідок, виникнення постколоніального простору [8: 5; 9]. Під постколоніальним простором мається на увазі не стільки географічний, скільки, перш за все, культурний простір, сфера активної взаємодії різнокультурних (етнічних, релігійних, національних) факторів, що виник як результат існування колоніального режиму [8: 12]. "Постколоніальна література", таким чином, представлена англомовними творами, написаними мешканцями бувших британських колоній, до яких можна віднести творчість Дж. М. Кутзее, а також творчим доробком громадян Великобританії, що не належать до білої раси [8: 19].

Слід відмітити, що праці постколоніальних письменників насичені історичними і культурологічними реаліями і порушують питання взаємодії між людьми, расами, мовами. Такі письменники є "одночасно і сучасними етнографами своєї власної культури і її інтерпретаторами" [9].

Не випадковим у цьому відношенні є звернення англомовних письменників постколоніального простору до жанру роману, за допомогою якого вони намагаються осягнути проблеми людини в конкретному соціальному контексті [7; 13]. Підкреслюючи неокласичний характер літературного процесу кінця ХХ – початку ХХІ століття, літературознавці водночас відмічають тенденцію до глобалізації романної форми, переосмислення класичних рис жанру роману, іноді навіть його деформацію [10]. Зважаючи

на те, що формат статті не дозволяє повною мірою розкрити ідіожанр Дж. М. Кутзее, звернемося до найголовніших стильових рис цього письменника.

Домінантною ідіостильовою рисою постколоніальних творів Дж. М. Кутзее є залучення письменником широкого історичного, ідеологічного, соціального, культурологічного та автобіографічного контекстів. Наприклад, вкрай безнадійні та зневіраницькі думки висловлює місіс Керрен, героїня роману "Age of Iron" ("Залізний вік"), щодо режиму апартеїд в Південній Африці:

"*Marriage is fate. What we marry we become. We who marry South Africa become South Africans: ugly, sullen, torpid, the only sign of life in us a quick flash of fangs when we are crossed. South Africa: a bad-tempered old hound snoozing in the doorway, taking its time to die. And what an uninspired name for a country!*" [14: 70]. Вона звинувачує владу і політичну систему в руйнуванні життя людей і її життя зокрема: "*I want to rage against the man who have created these times. I want to accuse them of spoiling my life in the way that rat or a cockroach spoils food without even eaten it, simply by walking over it and sniffing it and performing its bodily functions on it. [...] You know this country. There is madness in the air here*" [там само: 117].

Головна героїня розцінює панування апартеїду в Південній Африці як історичний злочин, що дістався кожному мешканцю цієї країни у спадок: "*It is part of my inheritance, " she says to Vercueil, "It is part of me. I am part of it"*" [там само: 152].

Місіс Керрен перебуває у відчаї від того, що діти гинуть під гнітом апартеїду, а батьки не в змозі відмовити їх від участі у політичних акціях:

"*Poor child! Poor child! From somewhere tears sprang and blurred my sight. Poor John, who in the old days would have destined to be a garden boy and eat bread and jam for lunch at the back door and drink out of a tin, battling now for all the insulted and injured, the ridiculed, for all the garden boys of South Africa!*" [там само: 151].

Іншою ідіожанровою рисою творів Дж. М. Кутзее є психологізм [5: 51], який допомагає всебічно відтворити життя людини, змальовуючи її духовні, психологічні, екзистенціальні характеристики, зобразити пошуки та досягнення людиною смислу свого існування у динамічному та суперечливому світі. Саме такі питання порушуються у романі Дж. М. Кутзее "Slow Man" ("Повільна людина"), де провідною є тема самотності й відчайдушної, болісної боротьби людини з тим, що називається її долею. Наприклад:

HE IS BEING rocked from side to side, transported. From afar voices reach him, a hubbub rising and falling to a rhythm of its own. What is going on? If he were to open his eyes he would know. But he cannot do that just yet. Something is coming to him. [...].

Frivole. Something like panic sweeps over him. He writhes; from the cavern within a groan wells up and bursts from his throat.

'Pain bad?' says a voice. *'Hold still.'* The prick of a needle. An instant later the pain is washed away, then the panic, then consciousness itself.

He awakes in a cocoon of dead air. He tries to sit up but cannot; it is as if he were encased in concrete. Around him whiteness unrelieved: white ceiling, white sheets, white light; also a grainy whiteness like old toothpaste in which his mind seems to be coated, so that he cannot think straight and grows quite desperate. 'What is this?' he mouths or perhaps even shouts, meaning. What is this that is being done to me? or What is this place where I find myself? or even What is this fate that has befallen me? [15: 14].

Виокремлений контекст описує емоційний стан тривоги, страху і відчаю головного героя, який, перебуваючи у лікарні після аварії, не розуміє, що з ним відбувається (*What is going on?*). Вербально ідея занепокоєння і невідання репрезентована за допомогою словесних метафор: *from the cavern within a groan wells up and bursts from his throat* (зсередини, немов з печери, зростає стогін і виривається із горла), *he awakes in a cocoon of dead air* (він просинається у коконі мертвого повітря) і художніх порівнянь: *something like panic sweeps over him* (його охоплює паніка), *it is as if he were encased in concrete* (так, ніби його закатали у цеглу), *also a grainy whiteness like old toothpaste in which his mind seems to be coated* (зерниста білизна, подібна засохлій зубній пасті, здається вкрила його мозок). Ефект психологізації підсилюється тут й завдяки включенню в структуру фрагменту неповних (номінативних)

речень (*The prick of a needle.*), які, разом з повними реченнями, створюють атмосферу невпевненості і хвилювання персонажа. Повторення прикметника *white* (білий) та його деривату *whiteness* (білизна) метонімічно вказують, з одного боку, на місце, де відбувається дія (лікарня), а з другого – розгубленість головного героя.

Композиційно емоційне напруження Пола втілюється за допомогою внутрішнього монологу, у ході якого головний герой ставить собі питання (*What is this that is being done to me – Що зі мною роблять?; What is this place where I find myself? – Де я опинився?; Що зі мною відбулося?*), на які, на жаль, не може дати відповідь.

Важливою ідіожанровою характеристикою творчості Дж. М. Кутзее є залучення сповідального ракурсу представлення подієвого плану роману, тобто зображення відвертої розповіді головного героя, його скрупульозний самоаналіз, який спрямований на пізнання людиною самої себе, свого внутрішнього світу, аналіз особистих думок та переживань, роздум про себе, усвідомлення того, як сприймають і оцінюють його інші люди [3]. Наприклад, роман Дж. М. Кутзее "Age of Iron" ("Залізний вік") написаний у формі листасповіді головної героїні місіс Керрен, літньої південноафриканської жінки, яка вмирає від невиліковної форми раку: *"I tell you this story not so that you fell for me but so that you will learn how things are. It would be easier for you, I know, if the story came from someone else, if it were a stranger's voice sounding in your ear. But the fact is, there is no one else. I am the only one writing: I, I."* [14: 23]. Драматизм Місіс Керрен полягає в тому, що її сповідь звернена до самої себе: *"To whom this writing then? The answer: to you but not to you; to me; to you in me?"* [там само: 5].

Таким чином, жанр та ідіостиль знаходяться між собою у стані постійного взаємовпливу і взаємодії, що, з одного боку, виявляється в орієнтації на жанрову доміную (тобто визначальну жанрову характеристику твору, його жанрову концепцію, "пам'ять жанру" за М.М. Бахтіним [1: 122]) при виборі стилістичної стратегії, а з іншої, у певній модифікації жанрової форми під впливом індивідуальних особливостей стиля автора. Отже, жанр слугує вагомим чинником формування авторського ідіостилу, а індивідуально-авторський стиль, своєю чергою, реалізує потенціал конкретного жанру. Перспективи подальших досліджень у цьому ключі вбачаємо у моделюванні ідіожанрових особливостей літературного твору у когнітивному та семіотичному ракурсах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 432 с.
2. Бернадська Н. І. Теорія роману як жанру в українському літературознавстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.06 "Теорія літератури" / Н. І. Бернадська. – К., 2005. – 36 с.
3. Большой психологический словарь / Сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php
4. Григорьев В. П. Грамматика идиостиля: В. Хлебников / В. П. Григорьев. – М.: Наука, 1983. – 223 с.
5. Ізотова Н. П. Психологізація постколоніальної прози: ідіожанровий аспект (на матеріалі роману Дж. М. Кутзее "Slow Man" / Н. П. Ізотова // Науковий вісник Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки. – Вип. 17. – Одеса: "Астропринт", 2013 — С. 48 – 55.
6. Копистянська Н. Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства / Н.Х. Копистянська. – Львів : ПАІС, 2005. – 368 с.
7. Кубрак М. С. Исторические взгляды и творческая деятельность Дж. М. Кутзее : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 07.00.03 "Всеобщая история (новейшая история)" / М.С. Кубрак. – М., 2012. – 16 с.
8. Сидорова О. Г. Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании / О.Г. Сидорова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. – 262 с.
9. Толкачев С. П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература // Знание. Понимание. Умение, 2013. – № 1 [Электронный ресурс] / С. П. Толкачев – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Tolkachev_Multiculturalism-Cross-cultural-Literature/
10. Федоров А. А. Модификация психологического романа и современная английская проза (Дж. Барнс, И. Макьюэн) // Liberal Arts in Russia, 2012. – Vol. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://libartus.com/arch/2012-1-1/03_Fedorov.pdf
11. Шаркунова О. В. Идиостиль художественного текста как индивидуальное сочетание экстра- и интралингвистических параметров, основанных на референтных отношениях // Материалы международной заочной научно-практической конференции "Актуальные вопросы филологии, искусствоведения и культурологии", 12 сентября 2011 г. / О.В. Шакурова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sibac.info/files/2011_09_12_Phyllology.html

12. Эволюция жанров в литературе Урала XVII–XX веков в контексте общероссийских процессов / О. В. Зырянов, Т. А. Снигирева, Е. К. Созина и др. – Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 2010. – 552 с.
13. Head D. The Cambridge Introduction to J. M. Coetzee / D. Head. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013 – 115 p.
14. Coetzee J. M. Age of Iron / J. M. Coetzee. – N. Y.: Penguin Books, 2010. – 198 p.
15. Coetzee J. M. Slow Man / J. M. Coetzee. – N. Y.: Viking Penguin, 2003. – 198 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталя Ізотова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології і стилістики англійської мови імені професора О. М. Мороховського Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: лінгвостилістичні, лінгвопоетологічні та когнітивні дослідження художнього тексту.

КАТЕГОРИЯ ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ПОСТМОДЕРНИСТИЧЕСКОГО РОМАНА

Марина КАШУБА, Татьяна КАРАВАЕВА (Одесса, Украина)

У роботі представлений аналіз категорії простору і її функціональних характеристик у постмодерністських романах Дж.Р.Фаулза з точки зору інтертекстуальних механізмів її організації. Специфіка ситуації і психологія героя визначають особливості цієї категорії, що підтверджують плюралістичність і дискретність світу квазіреальності, і є основним принципом в естетичній системі досліджуваних романів.

Ключові слова: постмодернізм, амбівалентність, інтертекстуальність, відкритий простір, закритий простір, квазіреальність, міф.

The work presents an analysis of the category of space and its functional characteristics in the post-modernist novels by J.R. Fowles from the point of view of the intertextual and semantic mechanisms of their organization. Specificity of situation and psychology of the hero define the space features, that in their turn corroborate pluralism and discontinuity of the quasi-reality world that are represented as the main principles in the aesthetics system of the novels.

Key words: post-modernism, ambivalence, intertextuality, open space, confined space, quasi-reality, myth.

Новая волна научных обращений к эстетическим и культурным аспектам постмодернизма в ключе языковой и композиционной специфики оформления произведений его авторов связана с тяготением современной лингвистической теории к построению новой практики чтения текста («активной интерпретации»), изучению сложного культурного контекста) на основе метода деконструкции с целью выявления в скрытых смыслах, столь характерных для современной литературы. Эти смыслы в свою очередь помогают построить на основе модели мира – квазіреальности, созданной автором – культурный мир человека эпохи постмодернизма [4]. Причем одним из наиболее важных модусов постмодернистской картины мира выступает категория пространства, в связи с чем её изучение в лингвистическом контексте является актуальным аспектом современной текстологии [2; 5; 6]. Среди первых исследователей, обративших внимание на проблему постмодернистского пространства, был Ч.А. Дженкс [3], который пришел к выводу о невозможности существования замкнутого пространства в эстетике постмодернизма. А.А. Грякалов определяет культурную идеологию постмодернизма как новый «шизофренический» способ видения пространства и времени [2].

Цель нашей работы состояла в выявлении механизмов семантизации художественного пространства в тексте произведений Джона Фаулза – одного из новаторов постмодернистического полифонического романа, в творчестве которого очень ярко представлена пространственная интертекстуальность и текстовая амбівалентность.

Под амбівалентностью нами понимается, столкновение, противоречивость различных текстов внутри определённого произведения. В рамках постмодернистского дискурса, в котором творчество предстаёт в качестве процесса переписывания уже существующих текстов, амбівалентность как проявление интертекстуальности выражается зачастую или пародией, или ироническим прочтением известных текстов и культурных сценариев. Как отмечает Т.Л. Мотылёва, для английской постмодернистской литературы характерен «вызов романтизму как чрезвычайно национальному и специфическому феномену культуры, перспективнее всего сохраняющему верность традиции» [7: 56].

Новаторство фаулзовской интертекстуальности отмечает В.С. Нечаева: «Фаулз создает интертекст, трансформируя традиционные культурологемы, создавая из них новые единства и смыслы» [8: 40]. Внешняя интертекстуальность позволяет автору зафиксировать внимание читателя на ключевом моменте повествования, ввести дополнительную оценку или характеристику, персонажа, события или явления; как замечает И.В. Арнольд, «всякое появление «чужого голоса» приводит к повышению в этой точке текста интенсивности смысла» [1: 37].

Все романы исследуемого автора объединяет общая-сюжетная канва (испытание – инициация, поиски собственного «я», перерождение героя и т. д.), циклическое композиционное решение, а также некоторые детали повествования (например, появление на страницах «Волхва», «Любовницы французского лейтенанта» и «Мантиссы» сатира и/или музыки; упоминание «черной мессы» в «Волхве» и «Черве», а также – шахматной партии, дерева, ящерицы, ласки, угря и т.д.). Тексты Д. Фаулза объединяет и общая система ассимиляции культурных кодов (смыслов, идей, представлений) Античности, Средневековья, Возрождения, Барокко, Просвещения, Романтизма и Реализма, обращающих нас к пространству культуры в целом, к культурным реминисценциям текста.

Пространственная локализация постмодернистского текста не предполагает бинарности ее характеристик. Следует говорить скорее об амбивалентности пространственных координат. Интертекстуальность пространственных категорий на уровне фаулзовского метатекста позволяет обобщить пространственный план его романов до единой модели пути – инициации, цель которого *«find any space to feel absolute freedom»* [50: 75]. Модель эта является архетипичной: герой в силу своих желаний, потребностей и своего психологического состояния самостоятельно принимает решение покинуть свое (родное) пространство, а с путешествием связываются только позитивные эмоции и большие ожидания. Импульсом к пространственному перемещению может служить поиск «собственного» времени, момента адекватности окружения и собственного «Я» героя (например, автор отмечает, что Бартоломео *«made the mistake in the epoch»*), Чарльз опередил свое время, а Николас *«left his epoch»*, тем самым отмечается опространствление времени, предполагающее физическое перемещение в пространстве для устранения, смягчения эффекта психологической атемпоральности. Со временем связана пространственная амбивалентность свое/чужое. Свое пространство (обжитое, знакомое) героиня «Дэниела Мартина» Дженни связывает со способностью обладать временем, переехав в Лос-Анджелес, где она сталкивается с иным временем: ... *And then the awful synthetic gloss (I hadn't met Abe and Mildred then, remember) over the other people in this world, the constant gossipping, organizing, like hundreds of little plastic cogs in a clock that won't keep real time anyway. Nothing ever seemed to stop, one always had to be doing something, planning something, saying something that was 'meaningful' ... Feeling I was being dragged down into the gloss and the plastic and the piddling selfimportance, all of which made me long for England and people who do their own thing naturally and not because it's a trendy little phrase. Long for hours that drift and conversation that hops about and has silences, with nobody really believing one another or expecting to be believed, because it's all a game. All you pointed out to me later about old and recent users of a language. The awful giveaway of trying to be 'meaningful' [50].*

Изменение привычного пространства подчеркивается образом мудрого старика, остановившего в своем облике время. Кончис, Дэниел Мартин и Бресли демонстрируют свою уединенность, локальность «своего» пространства, его принципиальную несхожесть с пространством неопита. Их выгодно отличает от неопитов как внешний вид (все они носят шейные платки, Кончис похож на Пикассо), старомодный выговор (Бресли говорит на вышедшем из употребления жаргоне), «стародавняя галантность» и пристрастие к анахронизмам.

Этот «другой мир», в который Фаулз погружает своего героя, имеет у множество названий (Котминэ в «Башне черного дерева», вилла Бурани в «Волхве», ферма Торнкум («Дэниел Мартин»), старинная усадьба Тетбери-холл («Загадка»), «Герновая дача» в «Бедном Коко»), но суть пространственной концептуализации, являющейся катализатором в развитии сюжета, остается неизменной: «чужое» пространство всегда отдалено от родного

(Америка, Юг Франции, Греция, Египет, Сирия и т.д.), «чужое» связывается с идеей древности, вечности, природной гармонией, с таинственностью, с рекреацией (проведение отпуска Алисон и Николаса на Парнасе; молодые семьи из «Тучи» отдыхают в Бретани).

Быстрое перемещение героев в пространстве, кардинальная смена образа жизни, тяготение к экзотике, а также отсутствие выделенного приоритетного направления географического перемещения снимает противопоставление столицы и провинции, родины и заграницы, запада и востока, характеризует пространственную концептуализацию постмодернизма как плюралистичную и полицентричную. Если не рекреация, то профессиональная деятельность или характер интересов заставляет героя покинуть дом (Николас работает на греческом острове Фраксос, Дэвид должен написать статью о творчестве Бредли, Чарльз решил заняться изучением окаменелостей). В результате путешествия, которое только готовит героя к главному в его жизни испытанию, он становится другим человеком. Но сам факт перемещения не является причиной эволюции героя.

Стилизации под кельтскую литературу в «Волхве» очевидна реминисценция к средневековому понятию пути как шествию, очищению от греха через пространственное перемещение (Элидок – храбрый рыцарь, не испытывающий мук совести и религиозного предубеждения по поводу осквернения им супружества, так как постоянно переезжает из Бретани (где остается супруга) в Англию (к своей возлюбленной)). Таким образом, «разрыв с грехом мыслился, как уход, пространственное перемещение». В других произведениях фаулзовский герой не только постоянно подвергается испытанию, он изначально должен обладать способностью к развитию (Николас узнает, что на острове до него подобные испытания и проверку проходили другие молодые люди и не каждый, попавший в «Зал ожидания», решился продолжить свой путь).

Другой вид амбивалентности пространственной локализации связан с характеристиками его открытости и замкнутости. Миф о творении, о начале Космоса связывается с переходом от замкнутого пространства к открытому, благодаря которому эти две характеристики пространства связывались между собой в мифологическом сознании. Предполагалось обязательное прохождение/пребывание в замкнутом пространстве, возвращение к нему, что являлось неотъемлемой частью структурирования космоса и элементом инициации. Поэтому заточение Миранды в подвале является испытанием, возможностью перерождения как для нее, так и для ее похитителя Клегга, который интуитивно понимает абсурдность ситуации, представляющей собой рыцарский роман наоборот (вместо избавления – заточение, вместо признания в любви – выяснение отношений и попытка убийства и т.д.): *Something I thought a lot about was how I would like her to see my house and all the furnishings! It was partly I wanted to see her there in it, naturally when I had dreams she was upstairs with me, not down in the cellar...*

Клегг заточил ее в кокон, пространство подвала должно было стать утробой для женщины его мечты. «Тесная коробка», «каменный мешок» действительно вызывает внутреннее движение героини, и, к ужасу «тюремщика», пропасть между ними растет, и Миранда погибает, так как реализация человека, воплощение его мыслей, идей, его счастье возможно в качественно ином пространстве, открытом.

К семантике замкнутого пространства Фаулз обращается в романе «Волхв» – здесь вершиться «суд» над главным героем, Николасом: *The high curved ceiling was that of a cistern under a house; the windowless walls were dry, but subterranean*. Это переломный момент в его судьбе – когда Николас узнает о самом себе всю неприглядную правду, в его сознании жизнь ассоциируется с подвалом, а сам подвал – с низом, изнанкой, со всем скрытым и интимным, в чем человек боится признаться самому себе. Униженный, он возвращается, в Англию, где постепенно понимает, что не ему, а он вынес приговор. Трактовка подвального помещения в доме Эндрю («Дэниел Мартин»), где под всем домом расположена бильярдная, также связана со скрытыми чувствами его обитателей, с ведением двойной жизни, обманом. Открытое пространство профессорского дома создает видимость счастливого брака и крепкой семьи. Но трактовка замкнутого пространства здесь противоположна предыдущим примерам: аскетический вид жилища связан не только с духовным очищением героини,

приходом к благочестивой жизни, но и отсылает к эпизоду священной истории, к рождению Иисуса, поскольку Ребекка убеждена, что должна родить нового пророка.

Метафорой закрытого пространства становятся приступы клаустрофобии Чарльза. Диагноз «клаустрофобия» автор ставит всему викторианскому сохраняющему «фасад благопристойности» обществу, у представителей которого вызывает ужас всё, что находится за его пределами. Автор видит параллели между Древним Египтом и викторианской-Англией: *And then too there was that strangely Egyptian quality among the Victorians; that claustrophobia we see so clearly evidenced in their enveloping, mummifying clothes, their narrow-windowed and – corridors architecture, their fear of the open and of the naked. Hide reality, shut out nature.*

Упоминание боязни замкнутого пространства в более ироничном ключе встречается в «Дэниеле Мартине»: главный герой испытывает клаустрофобию от университетской жизни, а Мышь из «Башни черного дерева» – от учебы в колледже. Безусловно, эти примеры выражают психологический дискомфорт героев, желание координально изменить собственную жизнь.

Открытое пространство у Фаулза связано с пейзажной лирикой: реминисценции к философии и эстетике Романтизма обращают внимание на взаимосвязь природы и душевного состояния человека, гармонию природного и духовного начала, на восприятие природы как символического текста. Открытое пространство это, прежде всего, сад и лес, служащий в то же время естественной преградой, защитой. Таким природным убежищем становится для Сары «укромное место», куда она приводит Чарльза: *The ground sloped sharply up to yet another bluff some hundred yards above them; for these were the huge subsident “steps” that could be glimpsed from the Cobb two miles away. Their traverse brought them to a steeper shoulder. It seemed to Charles dangerously angled; a slip, and within a few feet one would have slithered helplessly over the edge of the bluff below. By himself he might have hesitated. But Sarah passed quietly on and over, as if unaware of the danger. On the far side of this shoulder the land flattened for a few yards, and there was her “secluded place.” It was a little south-facing dell, surrounded by dense thickets of brambles and dogwood; a kind of minute green amphitheater...*

Этот «green tunnel», где будут встречаться Чарльз и Сара, станет их миром, скрытым от других. Через эти тоннели Сара ведет Чарльза к самопознанию, этот подъем, преодоление «ступеней» – символическая передача душевных усилий Чарльза в преодолении своей ограниченности, в сознательном разрыве с благопристойностью и приличиями, в поиске Сары в течение двух лет, в поиске пространства «укромного места». Подсказкой для понимания истинного лица Сары становится проявление её сущности в открытом пространстве, выступающим оппозицией «укромного места», – на арене «green amphitheater», где она удачно разыгрывает раскаявшуюся падшую женщину.

Живая, изгородь и деревья, окружающие дом, место заточения Миранды («Коллекционер»), создают эффект замкнутого пространства, а свободным и безграничным пространством для героини становится небо: ... *And the sky all wild, all free, all wind and air and space and stars.*

Философия Романтизма, с его идеей природы, как нравственно очищающей силы, как прибежища, возможности вернуться в такой мир, каким он был до грехопадения, находит своё отражение в «Башне черного дерева» и «Любовнице французского лейтенанта». Пикник, проведенный Дэвидом в Пемпонском лесу, воссоздает в его памяти средневековые легенды «о странствующих всадниках, похищенных красавицах, драконах и волшебниках». Это «очаровательное место, чудом сохранившее нетронутый вид» и купание обнаженных героев в пруду становится реминисценцией на Эдем. Райский пейзаж наблюдают Дэниел и Джейн («Дэниел Мартин») во время своего путешествия на остров Китченера.

Вэрнская пустошь, красоту которой открывает для Чарльза Сара, также служит напоминанием о райском саде, в котором встречаются влюбленные, а не натуралист, и гувернантка, не джентльмен и падшая женщина: *It was difficult at the top, one had to yank oneself d up the last yard or two by holding a treeroot. I turned there and held out my hand. She took it and I pulled her up, Onderiflg oared keep hold of it. But she moved away and led me on up ough the more gently sloping trees. The sun still shone at this height. I caught a glimpse of the*

farm down below through the leaves, the sound of one of the sheepdogs barking, one of the twins' voices stilling it. There was no wind. The pink stripes and bands of small roses of her back, the fair hair. She wore old black shoes, school shoes, no socks. I knew I had entered the Garden of Eden.

Лес, как особое интертекстуальное пространство, апеллирующее к мифологическим сюжетам, к средневековым легендам (Щервудский лес в легенде о Робине Гуде; Бросемандский лес из сказаний о рыцарях «Круглого Стола»), отраженным у Данте (лес самоубийц в Аду, лес Земного Рая) и в шекспировском творчестве (Афинский лес («Сон в летнюю ночь»; Арденский лес («Как вам это понравится»)), а также к литературе Романтизма, у Фаулза превращается в Вэрнскую пустошь, Пемпонский лес, Рассельный лес друидов («Червь»).

Ощущение инаковости пространств и об их чуждости лишает героев возможности думать и действовать стереотипно, а экстремальные ситуации, в которых они оказываются, открывают другие формы сознания. В связи с чем восприятие нового, открытие его для себя и в себе, необходимо отречься от прошлого, от прежних жизненных ориентиров. Символически это изменение отражено во вставных сказках «Принц и кудесник» («Волхв»). Незатейливый сюжет сказок, лишенных стилистической яркости, представляет собой символическое отражение в сознании человека конфликта профанного и волшебного, разрешение которого возможно только в амбивалентности реального и ирреального пространства. Оказавшейся в изоляции Миранде кажется, что мир перестал существовать, Клегг, как «*benevolent gentlemen from other worlds*», помещает ее туда, где нет информации, нет искусства и жизни. Путаются ее представления о реальном и нереальном пространстве (собственное отражение в зеркале Миранде кажется ирреальным; чтобы доказать, что она существует, она пишет дневник и рисует; особенно реальным и живым становится мир Чарльза Вэстона, который она не смогла оценить раньше). Попав на Фраксос, Николас, по его словам, «*had come through, she was by some miracle*»: «*haughty silence around, mystery of a white canvas with presentiment of the legend*». Он начинает новую жизнь: *I had just written a letter to Alison, but already she seemed far away, not in distance, not in time, but in some dimension for which there is no name. Reality, perhaps. I looked down over Constitution Square, the central meeting-place of Athens, over knots of strolling people, white shirts, dark glasses, bare brown arms... But Alison and London were gone, dead, exorcized; I had cut them away from my life.....*

В романе «Женщина французского лейтенанта», в котором повествуется об экзистенциальных поисках представителя викторианской Англии Чарльза Смитсона, ядерная характеристика культурного пространства, репрезентирующая физическое состояние пребывания героя на свободе, развивается в романе в абстрактную характеристику – «*the state of not being under the control of other people*». Эта характеристика реализуется через противопоставление небольшого города Лайма (*Lyme Regis*), атмосфера которого далека от свободной, и «свободного пространства» за его границами: Вэрской пустоши, Лондона и Америки. Номинантами свободного пространства служат лексемы «*London*» – 85, «*America*» – 19, «*the States*» – 3, «*Ware Commons*» – 14, «*sea*» – 57, «*cliff*» – 21, «*wood*» – 24.

Жизнь в Лайме подчинена жестким нормам поведения местного высшего общества, в нём невозможно укрыться от любопытных взглядов соседей. «*Lyme was a town of sharp eyes; and this [London] was a city of the blind. No one turned and looked at him. He was almost invisible, he did not exist, and this gave him a sense of freedom...*». Ощущение постоянной слежки в городе-тюрьме имплицитно метифицируется метафорой «*a town of sharp eyes*». Прилагательное «*sharp*» акцентирует внимание адресата на зоркости и бдительности жителей. Несвободе Лайма противопоставляется свобода Лондона: в этом «городе слепых» отсутствуют всевидящие взгляды. Метафору «*a city of the blind*» усиливает прием градации: *no one looked – almost invisible – did not exist*. Он отдаляется от той реальности, за которую пытался ухватиться в начале путешествия, теперь стюардессы в аэропорту кажутся ему «не живыми девушками, а персонажами фантастических романов».

В «Башне черного дерева» таким же нереальным для Дэвида становится Котминэ: в этом *exclusive, closed world, ... unlike the humdrum world of David* [52] ему дали возможность соприкоснуться с настоящим чувством, с настоящим искусством, он узнал, что мог бы быть

другим, но никогда им не станет, – он не сумел перешагнуть грань, за которой Котмитнэ становилось реальностью. Майлз Грин пребывает в ирреальном пространстве «*little grey room... where nothing happens*». Грин – писатель, находящийся в творческом кризисе, он говорит, что литература – это психическое расстройство, поэтому место действия романа – маленькая палата в изолированной психиатрической лечебнице – является одновременно и подсознанием Грина (серыми клетками его мозга).

Интертекстуальность изменяет постмодернистское пространство, немаркированное аксиологически, в отличие от пространства мифа. Смыслом пространство наделяет герой через рефлексию, интуицию, догадку и поиск собственного пути. Такой герой становится Просперо, творцом, обыгрывающим амбивалентность своего/чужого, открытого/закрытого, реального /ирреального пространства.

Таким образом, специфика сложившейся ситуации, психологические наклонности и творческие способности героя определяют характер пространства. Это пространство, поглощающее время и сохранившее элементы мифа, который не упорядочивает окружение, не объясняет его, а скорее, подчеркивает плюральность внешнего мира, дискретность пространства. Наконец, мобильность героев, отсутствие у них предпочтений или предубеждений по отношению к каким-либо пространствам, децентрированность пространственной концептуализации разрушают бинарные оппозиции в сознании современного человека. Моделирование этого пространства в творчестве Фаулза невозможно без обращения к анализу различного вида интертекстуальных факторов, подробное изучение которых на примере других авторов в перспективе даёт возможность построения единой модели организации текстовых категорий в системе постмодернистических произведений.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сб. статей / И.В. Арнольд. – СПб.: Изд-во Санкт-петербургского университета, 1999. – 443 с.
2. Грякалов А.А. Эстетика постструктурализма и ее сближение с деконструкцией // А. А. Грякалов Структурализм в эстетике: Критический анализ. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 173 с.
3. Дженкс Ч. А. Язык архитектуры постмодернизма: Пер. с англ. / Ч.А. Дженкс. – М.: Стройиздат, 1985. – 137 с.
4. Козловски П. Современность постмодерна // Вопросы философии / П. Козловски. – 1995. – № 10. – С. 93 – 117.
5. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Ю. Кристева. – М.: Прогресс, 2000. – 536 с.
6. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка / Н.А. Кузьмина. – М.: УРСС, 2004. – 267 с.
7. Мотылева Т. Л. О времени и пространстве в современном зарубежном романе // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве / Т.Л. Мотылёва. – Л.: ЛГУ, 1994. – 56 – 70.
8. Нечаева В. С. Основы текстологии / В.С. Нечаева. – М.: Языки славянской культуры, Изд. АН СССР, 2002. – 380 с.
9. Fowles J. Daniel Martin; The Collector; The Ebony Tower; A Maggot; The Magus; The French Lieutenant's Woman / J. Fowles. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://traumlibrary.net/b137224.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Марина Кашуба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології та стилістики Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова

Наукові інтереси: стилістика англійської мови, когнітивна семантика, лінгвокультурологія, країнознавство.

Тетяна Караваєва – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, когнітивна семантика, синтаксис англійської мови, методика викладання англійської мови.

ЕКСПРЕСИВНА ГРАФІКА ЯК СКЛАДОВА МОВНОЇ ГРИ У КАЗЦІ Л. КЕРРОЛЛА «АЛІСА В КРАЇНІ ЧУДЕС»

Ольга КОЗІЙ (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена дослідженню графічних стилістичних засобів у казці Л. Керролла «Аліса в Країні Чудес», що є літературним та загальнокультурним феноменом. Його феноменальність полягає у майстерному поєднанні лінгвістичних та позалінгвістичних факторів, котрі творять картину художнього світу казки.

Ключові слова: експресивна графіка, художній світ, шрифтове виділення, мовна гра.

The article is devoted to the analysis of graphical stylistic devices in Lewis Carroll's fairy tale "Alice's adventures in Wonderland", which is a real cultural phenomenon. This phenomenon consists in skillful combination of linguistic and extra-linguistic devices creating the world of the tale.

Key words: expressive graphics, artistic reality, bold type / italics, the pun.

До дослідження будь-якого художнього тексту неминуче залучається вивчення особливостей його графічного оформлення. Як відомо, графіка – це засіб закріплення інформації; у художньому тексті, де будь-яка одиниця є потенційно експресивною, графічні засоби несуть прагматичне навантаження, а отже, є одним із способів здійснення впливу на адресата писемного мовлення. Спеціалізоване використання графічних засобів привертає увагу читача до форми написання. Таким чином, форма стає значущою і, взаємодіючи зі значенням графічно виділеної лексичної одиниці, семантично ускладнює її.

Дехто з дослідників стилістичної графіки вважає за необхідне спеціально застерегти, що такі засоби зорової виразності літературного твору, як різноманітні шрифти, види набору, засоби сегментації тексту на абзаци, параграфи тощо, розміщення рядків, – так звані еквіваленти тексту (часткова заміна мовних елементів тексту графічними символами), не є лінгвістичними факторами. З подібними твердженнями не можна погодитися.

На семасіологізацію зорових ознак мовних одиниць вказували І.О. Бодуен де Куртене і Г.Й. Винокур, а В.О. Істрін зробив висновок, що постійно зростаюча роль писемної мови в сучасному суспільстві та інтенсифікація її використання все частіше призводять до встановлення прямих зв'язків між зоровим образом письмового знака і його значенням [3].

Під графічними засобами розуміємо сукупність способів зовнішньої організації тексту [4]. Графічними засобами послуговуються в організації семантичної структури тексту, забезпечуючи його експресивність і прагматичну заданість.

До основних графічних засобів виразності відносять абзацне членування, розділові знаки, нумерація, шрифтові засоби, поєднання шрифтів різних мов, виділення кольором, підкреслення, навмисний поділ на склади, створення фігурних елементів (найчастіше у поетичних художніх творах) тощо.

Стиль Л. Керролла іноді порівнюють із літературними відкриттями Франца Кафки, Марселя Пруста і Джеймса Джойса, а сам твір називають не лише чудовою казкою для дітей, а й шедевром опису діяльності людської підсвідомості. Це, певне, єдиний випадок у історії писемності, коли один і той же текст містить дві зовсім різні книжки: одну для дітей й одну для дуже дорослих людей. «Аліса» для дорослих є шедевром, ключовою думкою якого є аналіз людського мислення, зануреного в сон. Не останню роль у створенні цього феномена зіграла не лише оповідна манера, численні алюзії, авторські неологізми, а спосіб графічного оформлення твору.

Аналіз художнього тексту – це дослідження знакового результату словесного продукту, а аналіз художнього дискурсу – звернення до тексту як до феномену процесуального порядку. Текстова спілкування, що здійснюється в умовах дистанційного контакту з використанням лише письмового каналу зв'язку, є міжособистісним і асинхронним.

«Аліса в Країні Чудес» є дуже складною і своєрідною фантастичною повістю. Це своєрідна алюзія до сучасного авторові світу. Він – цей світ – живе за власними законами. Багато персонажів і епізодів книги, кумедних реплік й ситуацій не випадкові, а глибоко мотивовані: вони повністю побудовані на грі слів, на пожвавленні метафор, на буквальній інтерпретації компонентів, фразеологічних поєднаннях і каламбурах.

Мовна гра як особливість стилю Л. Керролла виконує дві важливі функції в його текстах. З одного боку, мова є головною зброєю «конкуруючих» сторін у грі, що ними моделюється, й

від віртуозності Аліси у вербальних баталіях із жителями Країни Чудес безпосередньо залежить її становище у цьому світі. З іншого боку, мовна гра, особливо створення неологізмів, використання графічних засобів виділення стають способами побудови нового, оригінального тексту та нереально-реального світу. ігрові трансформації художньої мови стають засобом подолання рамок ігрового простору і властивої йому замкнутості.

Ігрова поетика Л. Керролла включає в себе всю систему художніх засобів, що сприяють створенню ігрової атмосфери тексту, яка складається з особливо оформленого ігрового простору і специфічного способу побудови композиції у вигляді ігрової партії.

Авторський текст оповіді можна визначити як ігровий і виділити два основних принципи його формування, а саме: створення незвичайного мовного матеріалу і його нестандартну (нелінійну) організацію в тексті.

Серед зазначених графічних засобів виразності, творові Л. Керролла притаманні насамперед шрифтове виділення (прописними літерами та курсивом), навмисний поділ слів на склади та створення фігурного вірша.

У творі Л. Керролла простежуємо два види шрифтових засобів – прописні літери та курсив. Курсивне виділення (таких випадків у казці всього три) спостерігається лише у першому розділі, коли Аліса вперше зустрічається із Кроликом. Одягнений як справжній джентльмен, він витягає з кишені годинника: «*the Rabbit actually took a watch out of its waistcoat-pocket*» (Тут і далі цитування тексту за електронним ресурсом: Lewis Carroll. Alice's adventures in Wonderland [Електронний ресурс] // TheLib.Ru. – О.К.). За допомогою курсивного виділення автор підкреслює здивування героїні, котра ще не встигла при звичаїтися до алогічних реалій Країни Чудес: сам факт наявності у Кролика годинника, жилета й те, що він може ним користуватися.

Падаючи вниз і розмірковуючи про будову світу, Аліса подумки переноситься на урок географії. Вона хоче знати куди потрапить, пролетівши крізь землю. Саме прийменник *крізь* («*through* the earth») і виділений курсивом. Це ще один крок назустріч при звичаєнню до нових реалій. Третім і останнім є спробою подолати процес вільного падіння, який Л. Керролл, що був математиком, наділяє рисами вакуум. Вона намагається зробити реверанс перед уявним співрозмовником, проте усвідомлює неможливість цього: «*And she tried to curtsy as she spoke-fancy curtseying as you're falling through the air!*»

Виділення прописними літерами слів та фраз слугує меті створення ілюзії реальності його сюрреалістичного світу та розставлення смислових акцентів.

До першої групи відносимо написи-вказівки на їстівних знахідках Аліси на кшталт «АПЕЛЬСИНОВИЙ ДЖЕМ», «З'ЇЖ МЕНЕ», «ВИПИЙ МЕНЕ». Застосування цього графічного прийому має риси градаційного руху від деталей реального до обставин ірреального світу. Так на одній з полицок нори-тунелю героїня знаходить банку з апельсиновим джемом: «*She took down a jar from one of the shelves as she passed; it was labelled «ORANGE MARMALADE»*. Та банка виявляється порожньою, чим автор остаточно відсуває Алісу за межі логічного світу.

Наступна знахідка вже диктує їй закони нової реальності. Суворість і непорушність цих законів увиразнюється використанням прописних літер. Крім того, це надає знахідкам Аліси правдоподібності, оскільки напис на пляшечці із невідомим вмістом зроблений таким же чином, як і на банці з джемом: «*round the neck of the bottle was a paper label, with the words 'DRINK ME' beautifully printed on it in large letters*».

Далі прописне виділення стає частиночкою світу Країни Чудес, інтегрується у її реалії, коли Аліса знаходить тістечко: «*Soon her eye fell on a little glass box that was lying under the table: she opened it, and found in it a very small cake, on which the words 'EAT ME' were beautifully marked in currants*».

З допомогою такого виділення письменник окреслює документальні реалії художнього світу. до них, крім вже зазначених написів на напоях та наїдках, відносимо напис на табличці над дверима будинку Кролика: «*on the door of which was a bright brass plate with the name «W. RABBIT»*. Ставши занадто високою, аби навіть бачити власні ноги, Аліса пише їм уявного листа, оформивши його за усіма правилами:

«ALICE'S RIGHT FOOT, ESQ.

HEARTHRUG,
NEAR THE FENDER,
(WITH ALICE'S LOVE)».

Прописне виділення слів робить їх смисловими центрами речень. Не лише персонажі, а й сам оповідач вже слідує законам цього непередбачуваного світу. Знайшовши пляшечку, Аліса спочатку не насмілюється пити з неї, не обдумавши наслідків цього вчинку, і оповідач із нею солідарний. Тож автор виділяє слово ЦЕ, маючи на увазі рідину: «Alice was not going to do THAT in a hurry». В уривку: «It's a mineral, I THINK, said Alice» – простежуємо водночас категричність твердження та впевненість у власній правоті та абсурдність цієї впевненості, оскільки йдеться про ідентифікацію гірчиці.

Наведемо ще один приклад: «The Hatter opened his eyes very wide on hearing this; but all he SAID was, 'Why is a raven like a writing-desk?». Це виділення – черговий випадок гри у алогічність, оскільки правомірнішим видалося б виділення фрагмента «all» на означення короткої фрази. Виділення саме дієслова увиразнює переляк учасників чаювання, за умови якого будь-яка активна дія стає перемогою над собою. Абсурдність світу казки простежується у тексті сказаної Капелюшником фрази, що не має нічого спільного із темою розмови.

В окрему групу можна віднести прописне виділення, що виконує функцію посилювального повтору: «if you cut your finger VERY deeply» (в значенні «very-very deeply»), «it (the Cheshire Cat) had VERY long claws and a great many teeth» (в значенні «very-very long»), I am so VERY tired of being all alone here!» (в значенні «very-very tired»).

Близький за смисловим навантаженням до вищезазначеного і наступний прийом, що полягає у посиленні посилення значення прикметника вищого ступеня порівняння: «It was the BEST butter», – the March Hare meekly replied».

Зустрічаємо випадки, коли подібне виділення означає категоричне заперечення: «this bottle was NOT marked «poison»; або таке ж категоричне утвердження: «Our family always HATED cats» (репліка миші), «That PROVES his guilt,' said the Queen», «At any rate I'll never go THERE again!" said Alice as she picked her way through the wood. 'It's the stupidest tea-party I ever was at in all my life!», «When I'M a Duchess, – she said to herself, (not in a very hopeful tone though), 'I won't have any pepper in my kitchen AT ALL». Зазначимо, що у останній ситуації ми прокоментували другий випадок прописного виділення, а перший відносимо до наступної групи.

Модальні, допоміжні дієслова та дієслова-зв'язки, виділені прописними літерами підкреслюють можливість чи неможливість виконання певної дії в умовах реалій художнього світу казки: «I do wish they WOULD put their heads down!», «they WOULD not remember the simple rules», «What a number of cucumber-frames there must be!' thought Alice. 'I wonder what they'll do next! As for pulling me out of the window, I only wish they COULD!», «How CAN I have done that?», «That WILL be a queer thing, to be sure!», «I DON'T know,' said the Caterpillar», «Leave off that!' screamed the Queen. 'You make me giddy.' And then, turning to the rose-tree, she went on, 'What HAVE you been doing here?», «Very soon the Rabbit noticed Alice, as she went hunting about, and called out to her in an angry tone, 'Why, Mary Ann, what ARE you doing out here?»

Виділення допоміжного дієслова перфектно-тривалого часу в останньому уривку увиразнює здивування Королеви тим, що хтось із мешканців Країни Чудес наважився прийти перед її очі й перебувати там деякий час.

До наступної групи відносимо виділення займенників:

«Who are YOU?' said the Caterpillar.

'I can't explain MYSELF, I'm afraid, sir' said Alice, 'because I'm not myself, you see.'»

Процитований уривок засвідчує перебування головної героїні у маргінальному стані.

Виділення присвійних займенників при передачі спілкування між Березневим Зайцем та Капелюшником про час засвідчує, по-перше, їх шанобливе ставлення до цієї категорії, а по-друге, слугує персоніфікації самого часу. На користь останнього свідчить вживання займенника *Він* (HE) замість *Воно* (IT). В перекладі цей ефект досягається шляхом увиразнення епітетом *живий*:

«Does YOUR watch tell you what year it is?
Which is just the case with MINE,' said the Hatter»;
«If you knew Time as well as I do,' said the Hatter, 'you wouldn't talk about wasting IT. It's HIM.» (Якби ти знала Час так, як я, – насупився Капелюшник, – ти б цього не казала, бо Він – живий).

У сукупності виділення присвійних займенників та допоміжних дієслів увиразнюють наказовість: «YOU'D better not talk! 'said Five. 'I heard the Queen say only yesterday you deserved to be beheaded!»

Категорична заява Аліси «Besides, SHE'S she, and I'm I» створює враження її адаптації до ірреальної реальності та знайдення свого місця у ній.

Виголошення правила автор передає прописними літерами, що надає йому рис документально зарегламентованого закону у художньому світі «Аліси»: «Rule Forty-two. ALL PERSONS MORE THAN A MILE HIGH TO LEAVE THE COURT».

Цитування персонажами поезій, що стають реаліями Країни Чудес, згадки про ці поезії створюють враження тексту в тексті. З цією метою Л. Керролл також використовує прописні літери. Приклад цитування, що перетворюється на поетичний двобій: «All right, so far,' said the King, and he went on muttering over the verses to himself: "'WE KNOW IT TO BE TRUE-" that's the jury, of course- "I GAVE HER ONE, THEY GAVE HIM TWO – " why, that must be what he did with the tarts, you know-' 'But, it goes on "THEY ALL RETURNED FROM HIM TO YOU," said Alice».

Автор казки також звертається до пародій на поетичні твори, що у реальності створеного ним світу набувають значення його (цього світу) реалій. Це зокрема: «HOW DOTN THE LITTLE BUSY BEE», «YOU ARE OLD, FATHER WILLIAM», «'TIS THE VOICE OF THE SLUGGARD» тощо.

Письменник вдається до графічного виділення не лише слів, а і їх частин, що можемо спостерігати у пісеньці про суп:

Beau-ootiful Soo-oor!
Beau-ootiful Soo-oor!
Soo-oor of the e-e-evening,
Beautiful, beauti-FUL SOUP!

У цьому уривку спостерігаємо також навмисне членування на склади.

Крім зазначених способів шрифтового виділення, на увагу заслуговує «Історія Миші», що є чи не найвідомішим зразком т.зв. фігурних («емблемних», «мальованих») віршів англійською мовою. Такі вірші писали ще в Стародавній Греції. Серед новочасних поетів, які віддали данину цій формі, такі відомі імена, як Стефан Маллярме (1842-1898), Гійом Аполлінер (1880-1918), Дилан Томас (1914-1953) та інші. Л. Теніссон (1809-1892), англійський поет, яким розповів Керролові, що він склав уві сні поему про фей. Поема починалася довгими рядками, які поступово коротшали. Останні п'ятдесят-шістдесят рядків були двоскладові. Ідея Мишиної розповіді виникла, можливо, під впливом цієї розмови.

Отже, особливістю казки Л. Керролла є надзвичайно велика художня цінність твору, що виявляється в багатстві стилістичних засобів та прийомів і неоднозначно сприймається читачами через структуру самого тексту. Важливою є установка письменника на взаємодію між текстом і читачем. Сприйняття останнім тексту буде якісно іншим залежно від того, чи розуміє читач ігрову природу твору чи сприймає його як звичайний текст. Елементами гри стають персонажі, оповідна манера твору та використані автором мовні засоби різних рівнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальперин И. Stylistics: Стилистика англ. яз. [Текст] / И.Р. Гальперин. – М. : Высш. школа, 1971. – 344 с.
2. Демурова Н. Льюис Кэрролл: Очерк жизни и творчества / Н. Демурова – М.: Наука, 1981 – 148с.
3. Истрин В. А. Возникновение и развитие письма / В. А. Истрин – М., 1965. –С. 26.
4. Маслов Ю. Введение в языкознание [Текст] / Ю.С. Маслов. – М.: Academia, 2005. – 304 с.
5. Падни Дж. Льюис Кэрролл и его мир / Дж. Падни – М.: Радуга, 1982. – 143 с.
6. Реформатский А.А. Лингвистика и полиграфия // Письменность и революция. М.; Л., 1933. – С. 44.
7. Урнов Д. Как возникла «Страна Чудес» / Д. Урнов – М.: Книга, 1989. – 148с.
8. Словарь лингвистических терминов [Текст] / авт.-сост. О.С. Ахманова. – М. : Эдиториал УРСС, 2004. – 576 с.

9. Lewis Carroll. Alice's adventures in Wonderland [Електронний ресурс] // TheLib.Ru

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Козій – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: особливості літературного процесу ХХ століття.

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДЕТЕКТИВНОМУ РОМАНІ

Вікторія КОЧУБЕЙ (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто поняття проблематичної епістемічної модальності як функціонально-семантичної категорії. З'ясовані лексичні та граматичні засоби вираження високої, простої та низької вірогідності в тексті англійського детективного роману А. Конан Дойла «Собака Баскервілів».

Ключові слова: суб'єктивна модальність, проблематична епістемічна модальність, ступінь впевненості мовця, висока, проста та низька вірогідність, лексичні та граматичні показники модальності.

The article discloses the meaning of problematic epistemic modality as a functional and semantic category. Lexical and grammatical means of expressing high, ordinary and low probability are revealed in the text of A. Conan Doyle's detective novel "The Hound of the Baskervilles".

Key words: subjective modality, problematic epistemic modality, degree of the speaker's sureness, high, ordinary and low probability, lexical and grammatical markers of modality.

Модальність знаходиться в центрі уваги фахівців різних наук – лінгвістики, логіки, філософії. Модальність як універсальна функціонально-семантична категорія здійснює безпосередній вплив на породження та інтерпретацію змісту висловлювання [5: 424]. Проблемі модальності присвячено багато праць, зокрема в мовознавстві її розглядають як граматичну (В.В. Виноградов, В.Г. Гак), логіко-граматичну (В.З. Панфілов), лексико-граматичну (Г.В. Колшанський, Д.Е. Розенталь та М.О. Теленкова), функціонально-семантичну (О.В. Бондарко, Ф.С. Бацевич) категорію. Проблематична модальність як різновид епістемічної модальності виражає різний ступінь впевненості мовця в достовірності повідомлюваної інформації [8: 6].

Метою цієї статті є встановлення лексико-семантичних та граматичних засобів вираження проблематичної епістемічної модальності в англійському детективному романі Артура Конан Дойла «Собака Баскервілів».

Детективний роман як специфічний літературний жанр є інтелектуальним розслідуванням, інтелектуальною грою [2: 151], в якому для знаходження розгадки злочину детектив, так само як і читач, має застосовувати аналітичне мислення. Тексти такого роду насичені проблематичною епістемічною модальністю, яка відображає мисленнєвий процес висунування гіпотез та спростування або підтвердження істинності висунутих припущень. Роман «Собака Баскервілів» А. Конан Дойла [12] є яскравим прикладом класичного детективу, де, на відміну від сучасного детективу, в центрі уваги знаходиться не сама трагедія злочину, а змалювання інтелектуального процесу пошуку істини.

Для досягнення вищезазначеної мети необхідним вважаємо чітко окреслити поняття проблематичної епістемічної модальності та її зв'язок з іншими видами модальності, а також з'ясувати показники проблематичної модальності в обраному нами англійському художньому тексті.

З-поміж низки трактувань поняття модальність різними мовознавцями наведемо визначення Ф.С. Бацевича, котрий вважає модальність функціонально-семантичною категорією, яка є носієм різних видів відношення повідомлення до дійсності, а також мовця до того, про що він повідомляє слухачеві як до правдивого/неправдивого, хорошого/поганого тощо [1: 331]. Традиційно розрізняють модальність об'єктивну та суб'єктивну. Об'єктивна модальність відображає характер об'єктивних зв'язків в ситуації пізнання, вона охоплює можливі, реальні та необхідні зв'язки [4: 123]. Суб'єктивна модальність виражає ставлення мовця до висловлювання, а також вказує на ступінь достовірності думки, яка відображає об'єкт чи явище дійсності [9: 41].

На думку Ш. Балі, модальність є душею речення, так само як і думка вона утворюється в основному в результаті активної мисленнєвої діяльності мовця [4: 123].

У сучасному мовознавстві думка про розмежування об'єктивної та суб'єктивної модальності не завжди є одностайною. Натомість модальність трактують як виключно суб'єктивну категорію [8: 6], яка охоплює два шари модальних відносин: первинний і вторинний. Первинна модальність виражає ступінь відношення змісту висловлювання до дійсності з точки зору мовця. Під вторинною модальністю розуміють характеристику відношень суб'єкта до дії з точки зору необхідності, бажаності дії, а також характеристику відношення мовця до змісту висловлювання в цілому стосовно його впевненості в повідомлюваному.

Епістемічну модальність вважають невід'ємною частиною суб'єктивної модальності, яка виражає вірогідність, достовірність, істинність висловлювання, ступінь повноти та характер знань мовця про повідомлюване [10: 3]. Епістемічна модальність відображає ступінь обґрунтованості змісту висловлювання, а також спосіб сприйняття інформації, яка міститься в повідомленні [7].

У логіці розрізняють два типи суджень за ступенем обґрунтованості: достовірні та проблематичні [7]. Достовірні судження відображають реальний стан речей, вони є обґрунтованими, в той час як проблематичні судження є недостатньо обґрунтованими [7]. Підставами для прийняття рішення про ступінь обґрунтованості судження є віра та знання.

У складі епістемічної модальності виділяють три групи значень: просту, проблематичну та категоричну достовірність [11: 49]. Вірогідність буває гіпотетичною, можливою, близькою до реальної, бажаною та необхідною [10: 3].

Проста достовірність імпліцитно виражає відповідність змісту висловлювання реальному стану речей. Категорична достовірність відображає впевненість мовця в достовірності повідомлення, тоді як проблематична достовірність позначає, що мовець невпевнений в істинності висловлювання [11: 49].

У межах функціонально-семантичного підходу значення, які утворюють категорію модальності, в сукупності представляють семантичне макрополе модальності висловлення [8: 8], що в свою чергу складається із мікрополів первинної модальності та вторинної модальності з їхніми підвидами. Мікропіле епістемічної модальності утворене значеннями, які відображають ступінь упевненості мовця в достовірності повідомлюваної інформації [8: 10]. До складу цього мікрополя входять значення вірогідності та невірогідності, причому вірогідність поділяється на високу, просту та низьку [8: 10].

Епістемічна модальність охоплює неоднорідні за обсягом значення лексичні одиниці, граматичні особливості, ступінь оформлення на різних рівнях мовної системи [10: 3; 11: 50]. Спробуємо визначити, які лексичні та граматичні засоби утворюють кожен з підвидів вірогідності в аналізованому нами творі.

У тексті роману "The Hound of the Baskervilles" [12] нами зафіксовані різноманітні лексичні засоби вираження проблематичної епістемічної модальності. Загалом з тексту роману нами виокремлено 501 випадок експлікації проблематичної епістемічної модальності.

Установлено, що найчастіше в аналізованому тексті (116 разів – 23,1%) вживаються модальні прислівники, переважну більшість з яких (69,8%) складають прислівники зі значенням високої вірогідності: *certainly*, *surely*, *evidently*, *exactly*, *really*, *indeed*, *apparently*, *obviously*, *undoubtedly*, *confidently*, напр.: *The man is **certainly** a country practitioner.*

*It is **evidently** a case of extraordinary interest.*

Група простої вірогідності представлена трьома прислівниками: *perhaps*, *possibly*, *probably*, напр.:

*And **perhaps** things may seem more cheerful in the morning.*

*You will then learn it in **possibly** twenty cases.*

Прислівники малоїмовірності – нечисленні (2,5%): *hardly*, *incredulously*, напр.:

*I can **hardly** imagine how he could have hoped to see anyone.*

Хоча модальність зазвичай стосується цілого речення з описом подій, фактів, обставин [6: 67], центральну роль у вираженні модальності виконують модальні дієслова, що й демонструють результати нашого дослідження. Ми нарахували 95 випадків (19%)

використання модальних дієслів, причому більше половини (48 разів – 50,52%) складають дієслова низької вірогідності, а саме: *might, could/ could not, may not, not to be to, should*, напр.:

*For you to know **could not** have helped us, and **might** possibly have led to my discovery.*

Значення простої ймовірності в тексті мають модальні дієслова *may* та *can*, напр.:

*There **can** be no doubt about the matter.*

*You **may** possibly have read my little monograph.*

3-поміж модальних дієслів лише одне – *must* (9 випадків вживання), у своєму вторинному значенні виражає високу ймовірність, напр.:

*Surely that **must** be the same.*

Важливу роль у створенні проблематичної епістемічної модальності відіграють прикметники зі значенням ймовірності (88 випадків вживання – 17,5%), які входять до складу складного іменного присудку (76 слів), або вжиті у функції означення (12 слів).

До прикметників високої ймовірності (46,6%) належать: *evident, aware, certain, obvious, confident, probable, clear, real, true, sure/surest*. До цієї групи також відносимо дієприкметники *justified* та *convinced*, напр.:

*It was **evident**, however, that I could not do this.*

*I am **sure** that he would be delighted.*

Просту ймовірність виражають прикметники *likely, possible, suggestive* (30,7%), напр.:

*It is **suggestive** that...*

Підгрупа малої ймовірності може включати в себе як низьку вірогідність, так і неймовірність. У тексті роману прикметники *unlikely, uncertain, hopeless, vague, dim*, а також *aware* та *sure* в заперечній формі виражають низьку ймовірність, у той час як неймовірність факту чи події можна висловити прикметниками *impossible, inconceivable, incredible* та *irresolute*, напр.:

*... though it is **unlikely** that he ever placed himself in his power.*

*It is surely **inconceivable** that he could have held out upon the moor during all that time.*

Значну групу лексичних показників проблематичної модальності утворюють перформативні дієслова (83 слова, що складає 16,6%), які не описують певну дію, проте вживання яких прирівнюється до виконання дії. До складу перформативних дієслів високої вірогідності входять такі: *to believe, to think, to assure, to know, to make up one's mind, to make certain*. Нараховуємо 44 вживання таких дієслів (53%) в аналізованому тексті, напр.:

*I entirely **believe** you.*

*I **assure** you.*

Просту вірогідність виражають такі перформативні дієслова, як *to presume, to suggest, to gather, to expect, to be inclined to think, to hope, to suppose, to imagine, to wonder, to fancy, to guess*, вжиті в тексті 29 разів (35%), напр.: *You have always kept together, I **presume**.*

*I **expect** we shall have a fairly full knowledge of the case.*

Набагато менша кількість перформативних дієслів (12%) виражають слабку ймовірність: *to have no idea, to hesitate* та *to suspect*, напр.:

*Barrimore **hesitated** for a moment.*

Досить велику кількість експлікаторів епістемічної модальності (78 слів – 15,6%) складають іменники, більшість з яких (65,4%) вживаються на позначення високої ймовірності: *no doubt, fact, evidence, belief, knowledge, certainty*, напр.:

*I have **no doubt** that you would have had a more lively evening.*

*The **fact** is no longer a secret.*

Просту ймовірність виражають такі іменники: *probability, surmise, conjecture, impression*., напр.: *...the **probability** is in favour of his being a country practitioner.*

Шість іменників (19,2%) – *hesitation, suspicion, mystery, incredulity, vagueness, no conviction* – належать до групи малої ймовірності, напр.:

*Both of the women were left with a strong **suspicion** against Stapleton.*

Окрім вищезазначених лексико-семантичних класів слів, просту вірогідність у художньому творі виражають дієслова з модальним значенням *seem* та *appear*, кількість вживання яких

дорівнює 41 (8,2%). В основному ці дієслова входять до складу складного дієслівного присудку, де сполучаються з інфінітивом, напр.:

I seem to remember the name.

One thing only appears to be certain.

Вищезазначені дієслова можуть також входити до складу складного іменного присудка, напр.:

It certainly seems probable.

Підсумовуючи вищевикладене, робимо висновок, що основними лексичними показниками проблематичної епістемічної модальності в тексті роману “The Hound of the Baskervilles” є модальні прислівники (23,1%), модальні дієслова (19%), прикметники зі значенням ймовірності (17,5%), перформативні дієслова (16,6%), іменники епістемічної семантики (15,6%) та дієслова з модальним значенням *seem* та *appear* (8,2%). У більшості випадків (45,1%) зазначені засоби вказують на високу ймовірність повідомлюваного, у 35,9% виражена проста вірогідність і лише в 19% ці слова висловлюють низьку можливість або неймовірність явищ чи подій, про які повідомляється. В інтелектуальному розслідуванні, яким є детективний роман, читач разом з автором бере участь у знаходженні істини, відтак засоби високої та простої ймовірності дозволяють читачеві висувати власні припущення та здогадки, слідуючи за сюжетом твору.

Варто також зазначити, що окрім вищезазначених експлікаторів сему проблематичної вірогідності мають неозначені займенники *someone*, *something* та інші. У реченні спостерігаємо підсилення значення цих займенників іншими засобами проблематичної модальності, напр.:

Someone seems to be very deeply interested in your movements.

Крім лексичних показників, для висловлення проблематичної епістемічної модальності широко використовуються синтаксичні засоби, зокрема питальні речення, напр.:

A lawyer, is he not, gray-headed, and walks with a limp?

У багатьох випадках семантика проблематичної модальності передається лексичними засобами в комплексі з синтаксичними, напр.:

There is no other claimant, I presume?

Часто спостерігаємо підсилення значення епістемічної модальності двома, або навіть трьома показниками, напр.:

Perhaps things may seem more cheerful in the morning.

It certainly seems probable.

Отже, можемо стверджувати, що в тексті англійського детективного роману семантика проблематичної епістемічної модальності есплікується різноманітними лексичними (модальні прислівники та дієслова, перформативні дієслова, прикметники та іменники зі значенням ймовірності, дієслова *seem* та *appear*) і синтаксичними засобами.

Перспективу подальших досліджень проблематичної епістемічної модальності вбачаємо у вивченні специфіки проблематичної модальності в різних жанрах художньої літератури та в текстах офіційно-ділового і публіцистичного стилів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Бекузарова Ю.Ю. Осмысление детектива как жанрового канона в литературоведении XX века // Текст и гуманитарный дискурс: вчера и сегодня. Материалы 4-го выпуска сборника трудов кафедры зарубежной литературы КБГУ. – Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2008. – С. 150–156.
3. Варенко Т. К. Мовні прояви епістемічної модальності в сучасному англійському художньому дискурсі // Наукові записки Кіровоградського державного пед. університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Вип.118. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2013. – С. 57–61.
4. Захарова В.А. Субъективная эпистемическая модальность в сложноподчиненных предложениях с придаточными объектными // Филологические науки в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 123–125.
5. Захарченко Н. Таксономія модальності: нарис проблематики // Наукові записки Кіровоградського державного пед. університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Вип. 105. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2012. – С. 424–427.

6. Латик М. Когнітивно-прагматичні властивості англійських модальних дієслів // Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови. – 2010. – Вип. 17. – С. 67-73.
7. Модальність суждений: сущность и виды // http://logikah.ru/podborka_shpor_po_logike_3-modalnost_sujdenii_suschnost_i_vidy.html
8. Оленчук О.Г. Языковые средства репрезентации проблематической модальности: Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19 / Удмуртский гос. ун-т. – Ижевск, 2012. – 24 с.
9. Панфилов В.З. Роль модальности в конституировании предложения и суждения. // Вопросы языкознания. – 1977. – №4. – С.37-48.
10. Скибицька Н.В. Епістемічна модальність в англійській мові (діахронний аспект): Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.04 / Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 21 с.
11. Чепурная А.И. Экспликация эпистемической модальности в английской публицистике // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании '2012». – Выпуск 4. – Том 40. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012 – С.48-52.
12. Conan Doyle A. The Hound of the Baskervilles // <http://www.gutenberg.org/files/2852/2852-h/2852-h.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Кочубей – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, емотіологія.

ПОЗИТИВНИЙ І НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ НОВІТНІХ АНГЛІЦИЗМІВ НА МОВУ УКРАЇНСЬКОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Ольга ЛАПІНСЬКА (Дніпропетровськ, Україна)

Стаття присвячена аналізу позитивного і негативного впливу новітніх англіцизмів на мову українського художнього тексту кінця ХХ – початку ХХІ століть. Негативним явищем є перенасичення сучасних художніх творів нецензурною лексикою англійського походження, надмірне вживання англіцизмів, дублетне їх написання. Використання англіцизмів зі стилістичною метою, для зображення мовного колориту, для створення рими є виправданим.

Ключові слова: англіцизми, запозичення, художній текст, позитивний і негативний вплив, автор.

The article deals with the analysis of positive and negative influence of new Anglicisms on the language of the Ukrainian fiction at the end of XX – in the beginning of the XXI centuries. The oversaturation of obscene English words in the modern belles-lettres, the excessive using of Anglicisms, doubling of them is the negative effect. The usage of English words with a stylistic purpose, to describe local language colouring, to make rhymes can be reasonable.

Key words: Anglicisms, lexical borrowings, fiction, belles-lettres, positive and negative influence, the author.

Використання іншомовної лексики в українських художніх текстах має давню традицію. Багато письменників уживали іншомовні слова у своїх творах, що свідчило про володіння авторів іноземними мовами та їхні уявлення про культуру інших країн.

У наш час вплив англійської мови як панівного чинника глобалізаційного процесу спостерігаємо в усіх галузях мовної комунікації. Цьому впливу підпала й мова українських художніх текстів кінця ХХ – початку ХХІ ст., характерною рисою яких є насиченість англіцизмами. Вивчення англіцизмів у мові сучасної художньої літератури набуває важливого значення для загальної оцінки цього явища в стилістичному та ортологічному аспектах.

Сучасна україністика звертається до проблем функціонування й адаптації англіцизмів у сфері економіки, політики, засобів масової інформації, їх словотвірного потенціалу (Л.М. Архипенко, Я.А. Голдованський, О.С. Дьолог, І.О. Єловченкова, А.О. Іваницька, А.О. Ломовцева, А.Д. Олійник, Н.О. Попова, Г.А. Сергєєва, Н.О. Стефанова, Л.Ф. Чернікова, Т.І. Смілик). Деякі вчені дають оцінку запозиченню лексики англійського походження (Д.Х. Баранник, О.В. Зеленін, М.І. Каранська, О.Д. Пономарів, О.А. Семенюк, Б.І. Степанидин, О.А. Стишов), але вплив новітніх англіцизмів на мову української художньої літератури потребує свого висвітлення.

Уживання англіцизмів в українському художньо-белетристичному стилі викликає неоднозначні оцінки лінгвістів і літературознавців. Традиційно запозичення вважають засобом розвитку та поповнення словникового складу кожної мови. Незважаючи на традицію використання іншомовних слів у тексті, їхнє вживання в іншомовному вигляді часто

оцінюється як небажане, таке, що порушує сприйняття тексту. У сучасній мовній практиці відбуваються активні процеси структурного й семантичного оновлення словника, зокрема, помітні виразні пуристичні тенденції у слововжитку [10, с. 21].

Деякі дослідники застерігають проти надмірного застосування запозичень у текстах художніх творів. Дослідниця Н.В. Новикова вважає, що використання таких слів і навіть фрагментів чужої мови часто призводить до інформаційної спустошеності тексту, до малої ефективності його впливу на читача, в окремих випадках до негативної реакції на весь матеріал тексту. Процес сприйняття таких одиниць ускладнений навіть у тих випадках, коли поряд із запозиченими лексемами є переклад. А коли немає перекладу, то в більшості випадків такі вкраплення перетворюються на “чорні дірки”, які надають мінімум інформації [6, с. 393-394].

Безумовно, наявність значної кількості незнайомих, не зазначених у словниках англіцизмів у тексті може призвести до нерозуміння його окремих фрагментів. Однак, на думку психолінгвістів, попри неповне розуміння окремих частин тексту, можна зрозуміти його загальний зміст. Як вважає В.П. Беянін, реципієнт може зрозуміти основний зміст тексту, навіть якщо в ньому відсутня частина слів. Сприймаючи пошкоджений текст, читач відновлює його, пропонуючи власні варіанти. Як правило, варіанти читачів бувають або близькі до пропущених елементів, або більші за обсягом, що так чи інакше дозволяє реципієнту зменшити суб’єктивну складність розуміння фрагмента тексту в цілому [2, с. 28].

Звертаємо увагу й на те, що англіцизми, на думку деяких учених, не завжди є позитивним явищем в українській мові. Так, Д.Х. Баранник, О.В. Зеленін, М.І. Каранська, О.Д. Пономарів, О.А. Семенюк, О.А. Стишов та ін. вважають, що у випадку наявності питомого відповідника в мові-реципієнті не потрібно вживати англіцизм [5]. На думку Д. Х. Баранника, процес тотального засмічення української мови іншомовними словами, коли існують українські назви для передачі відповідних понять, викликає стурбованість [1, с. 42]. Дослідники Б.І. Степанишин, М.І. Каранська наголошують, що не слід використовувати іншомовну лексику, коли маємо “автохтонні, українські лексеми” [9; 6]. Професор О.Д. Пономарів стверджує, що запозичати треба лише тоді, коли мова не має власного лексичного позначення для якогось поняття [7, с. 65]. Лінгвіст О.А. Семенюк пише про те, що іншомовне слово – це носій іншої культури, властивий суспільству з відмінною духовною організацією. Воно несе певний заряд, який не завжди гармоніє зі станом духу суспільства та особистості, носіїв тієї мови, в яку намагається ввійти слово [8, с. 101]. Мовознавець О. В. Зеленін зазначає, що англоамериканізми, які прижилися, можуть або заглушити паростки національної мови, або помітно послабити традиційні мовні форми та засоби вираження, тобто призвести до лінгвістичної асиметрії та порушити культурно-мовну спадкоємність у розвитку певного суспільства [4, с. 95].

Досить часто англіцизми в мові художньої літератури вживають із стилістичною метою, для створення мовного колориту, в екзотичній функції, у складі української тропіки, в мові автора і персонажів, соціально-стилістичній, евфемістичній, експресивно-оцінній функціях, у функції мовної гри, коли їх не можна замінити питомими словами. Лінгвіст П.С. Дудик зауважує: “Тільки доладне використання запозичень не переобтяжує мовлення, посилює такі його якості, як сучасність, простота, зрозумілість, доречність, тобто стилістичність висловлювання” [3, с. 154].

Значна інтенсивність англомовних запозичень, частина яких потрапляє в текст в орфографічно не адаптованому вигляді, розхитує мовну норму, знижує поріг чутливості до її порушень. Водночас цей процес дає значний імпульс оновленню й збагаченню лексичного складу української мови, розвитку словотвірної й граматичної систем, загальному зростанню її ресурсу та розширенню функціональної сфери. Адже потрібно зважати й на позитивний бік уживання англіцизмів у художньому тексті для збагачення й урізноманітнення засобів лінгвістичного вираження, відображення стилістичних і семантичних відтінків значення, для економії мовних засобів тощо. Одним із доказів широкого й успішного входження англійської лексики в мову української художньої літератури є випадки її вживання в переносному, метафоричному значенні, використання

англіцизмів із метою створення порівнянь, епітетів, метонімії, в оказіональному слововживанні.

Досліджений мовний матеріал свідчить і про негативний вплив новітніх англіцизмів на мову української художньої літератури кінця ХХ – початку ХХІ ст. Вважаємо, що надмірне вживання англіцизмів, особливо в українській графіці, дуже ускладнює читання й розуміння тексту, навіть для знавців англійської мови, приміром, уривок прозового твору “Подорожатор” Л. Литвинчука: “... *тет евей фром гір ту сі май лендскейт, ол оф май стаф, сансетс енд санрайзес, гуд смайлін’ терлз анд бойз, морнін’ коффі анд вайн, чіз анд бес, шьаур афтер бес, рейдіо анд хедз, пінк флудз, стронг лез, роллінг стоунз, тірдропс, зет лукс лайк рейн, зет флов он май фейс...*”. Або вірш Ю. Позаяка “Англійська балада”: “Миднайт. Лиш байдужий мун. / Замок, Ай, самотні кроки. / Лунко б’є холодні клоки / Старовинний пендулум. / Сто століть і сірий стоун... / Хто там? Незнайомий *тест?! / Нубоді...* Тисне *чест,* / Колд віків приходить в *боун...* / Знаю, скрізь тут ходить *дес,* / Всі, хто був, пішли вже з нею, / По таємнім, темнім *вею* / Всі минули й зникли *десь*”; або уривки текстів І. Карпи, Л. Литвинчук в англійській графіці: “*Drinking a strong coffee at last. Mauntains, huge green mountains just outside of my window. Biting coffee beans. Jaaazzz. Recently I was crying in this perfect fucking jazz. My oldest friend, my big Red Dog escaped and was killed. It happened in the Spring. Now I know what death is*” (І. Карпа); “*twenty three I’m so tired of life, such a shame to throw it all away, the images grow darker still...*” (Л. Литвинчук); чи поезія, написана двома мовами: “*hend-and-shoulders в come-and-arm’a* вийшов / уборович ще подумав: це ’мать знак... / *щоби хедениолдерсу* кінець (І. Бондар-Терещенко).

Використання англіцизмів і питомих слів разом у поезіях для створення рими, особливо, коли автор зображує англо-американську дійсність є виправданим.

До негативного впливу англіцизмів на мову сучасних українських творів відносимо називання поезій англійською без перекладу, напр., у Ю. Андруховича та І. Бондаря-Терещенка: “*Like a Camel, Like a Weasel, Like a Whale*” (“Як верблюд, як ласка, як кит”); “*New York, NY*”, “*Without You*”, “*Without You – 2*”, “*And The Third Angel Sounded*”, “*In The Memory Of Deep Purple*”, “*Guess Who Was My Guest*”, “*I Wanna Woman*”, “*Glory To The Camels*”, “*The News Of The World*”, “*This is The End*”, “*The Bad Company*”, “*Welcome To My Foolish Dreamland*”, “*The Very Best Of Tabloids*”, “*California Dreaming*”, “*Back in USSR*”, “*Life Is A Long Song*”, “*More Than A Cult*”, “*The Penny Ballad For N.*”, “*Bombing New York City*”, “*Seven – Eleven*”, “*Girl You Will Be A Woman Soon*”, “*Old Soldier Is Very Drunk*”, “*Just In Between*”, “*Absolutely Vodka*”, “*Nothing But Budapest*”, “*Calling Dem*”; “*Because*”, “*Краї бебі*”, “*Реліз*”, “*Даун*”, “*Love*”, “*Bodyguard*”, “*Peace*”, “*Sky*”, “*P.O. Box 1993*”.

Уживаючи англіцизми, письменники, як правило, порушують граматичні норми як української, так і англійської мов, що також ускладнює розуміння тексту. Інколи таке порушення мовної норми необхідне зі стилістичною метою (мовна гра, підкреслення низької культури літературного персонажа, іронія тощо), до чого вдається, напр., П. Загребельний. Але не завжди порушення граматичних норм української мови у творах сучасних письменників є виправданим. Переважна більшість українських письменників, нехтуючи норми літературної мови, використовують подвійне, подекуди й потрійне, написання англійських лексем: *бодігард / bodyguard, гакер / хакер, гепі-енд / хепі-енд, герлфренд / терлфренд / гьорлфренд, гіппі / хіпі, гіт / хіт, гобі / хобі, гот-дог / хот-дог, грант / грант, джаз / джез / jazz, диксиленд / діксиленд, дистриб’ютор / дистрибутор, кодак / Кодак, м’юзик / мьюзик, пінг-понг / пінг-понг, саміт / самміт, свінг / свінг, секонд-хенд / секунд-генд, смокінг / смокінг, тінейджер / тінейджер, трилер / тріллер, уїк-енд / вік-енд, фолк / фольк, чипси / чіпси*. Напр.: “... ти щось казала про фольклорний *трилер?*” (М. Соколян); “Може, й справді всі наші страждання – погано придуманий *тріллер* ...” (О. Забужко).

А лексема на позначення електронної пошти вживається в усіх графічних варіантах: *і-мейл – е-мейл – мейл – мел*. Напр.: “Так, я справді боюся нічних телефонних дзвінків / та *і-мейлів* із записом *sad news* у суб’єкті” (Ю. Андрухович); “... воно нагадує твої *мейли*” (С. Поваляєва); “... *е-мейли* від брата Ендрю з Ватикану” (В. Шинкар); “... “декому ніколи не відписав / (привіти вистукую переважно *e-mail*’ом)” (В. Махно); “... знов на кухні сліди прочахли / ніби прізвище на *е-мелі*” (І. Бондар-Терещенко).

Завдання мовознавців – усунути таку дублетність, зупинившись на одній із найприйнятніших для української фонетико-графічної й орфографічної системи форм.

Негативним явищем є перенасичення сучасних художніх творів нецензурною лексикою англійського походження, що передусім характерно для прози С. Поваляєвої, І. Карпи, Т. Жеребецького, поезії Ю. Андруховича та ін. Напр.: “*Fuck off* Чиж...” (С. Поваляєва); “*My fucking bonnie didn’t over the ocean!*” (С. Поваляєва); “... поруч з ним – виразно – *FUCK!*” (С. Поваляєва); “Вони майже не образилися на гостей за “неодмінний атракціон *факу*”: вони не розуміли, чому обов’язково має все закінчуватися сексом” (С. Поваляєва); “*Fuck you and everybody!*” (В. Махно); “... бо це ж мені, *факін шіт*, як сказав би Жадан, вступати на наступний рік...” (Т. Жеребецький); “– Я хочу бути потрібним, я хочу це відчувати, я хочу, щоб мене любили, *факін шіт*, просто любили” (Т. Жеребецький); “... бо щонаочі *фак-сейшн*и тривають по черзі то на першому поверсі, то на другому...” (В. Терлецький); “... *маза фака...*”; “... а при таких розкладах краще не *фачитися* взагалі...”; “... люб’язно попросив помічника Нестор Євграфович, показуючи Артурчику кулак з відставленим середнім пальцем – на кшталт американського “*fuck you*”, що означало економ-клас” (Д. Джангіров); “*And Everybody Fucks You*” (Ю. Андрухович); “Задумана картина не вдавалася... / – *Фак. Фак...*” (І. Карпа); “Догляд за небогою. Ненависне заняття. (“– Ви наш новий бебі-сітер?” – “Ні, я ваш новий *мазафакер!*”). Все заради того, щоб бути з Євкою в місті”; “– Я майбутня *маза-фака!*” (І. Карпа).

Письменники, напр., В. Терлецький, С. Поваляєва, зображуючи українську дійсність, дуже активно вдаються до англіцизмів, що, на наш погляд, є зайвим. Напр.: “... опинився з нею та кількома іншими *ніплами* десь на Дарниці (у якихось трешерів на *флеті...*)” (С. Поваляєва). Українська мова має питомі лексеми, зрозумілі українському читачеві, для зображення української дійсності.

Отже, як свідчить аналіз, позитивним явищем є вживання англіцизмів в мові художньої літератури зі стилістичною метою, для створення мовного колориту, в екзотичній функції, у складі української тропіки, в мові автора і персонажів, соціально-стилістичній, евфемістичній, експресивно-оцінній функціях, у функції мовної гри, коли їх не можна замінити питомими словами, для створення рими, збагачення й урізноманітнення засобів лінгвістичного вираження, відображення стилістичних і семантичних відтінків значення (в переносному, метафоричному значенні, для створення порівнянь, епітетів, метонімії, в оказіональному слововживанні), для економії мовних засобів тощо.

Негативний вплив англіцизмів убачаємо в їх надмірному вживанні без перекладу, перенасиченні сучасних художніх творів нецензурною лексикою англійського походження, дублетному написанні, називанні українських поезій англійською мовою тощо.

На нашу думку, англіцизми в українському художньому тексті бажано вживати, коли в цьому дійсно є потреба, шануючи українську мову й пам’ятаючи, що українська художня література є українською, а не англо-американо-русифіковано-українською.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранник Д. Х. Українська мова на межі століть / Д. Х. Баранник // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 40-47.
2. Белянин В. П. Психолінгвістические аспекты художественного текста / В. П. Белянин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – 123 с.
3. Дудик П. С. Стилістика української мови: навчальний посібник / П. С. Дудик. – К.: Академія, 2005. – 368 с.
4. Караванський С. Й. Мова: мавпування чи творчість. Запозичення нових іншомовних слів / С. Й. Караванський // Культура і життя. – 1994. – 4 червня. – С. 2.
5. Каранська М. І. Річище нашої мови потребує очищення / М. І. Каранська // Урок української. – 1999. – №6. – С. 13-16.
6. Новикова Н. В. Культура использования заимствованных слов в функциональных разновидностях языка / Н. В. Новикова // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С. 375-397.
7. Пономарів О. Д. Культура слова: мовностилістичні поради / О. Д. Пономарів. – К.: Либідь, 1999. – 239 с.
8. Семенюк О. А. Иноязычные заимствования в языке и тексте: в укр. и рус. языках / О. А. Семенюк // Язык эпохи и его отражение в сатирическо-юмористическом тексте. – Кировоград, 2001. – С. 97-118.
9. Степанишин Б. І. Іншомовна лексика в українському мовленні. Чи можна (і чи треба) обходитися без чужомовних слів? / Б. І. Степанишин // Київ. – 2002. – №11. – С. 152-155.
10. Стишов О. А. Як позбутися кальок? / О. Стишов // Урок української. – 2002. – № 11-12. – С. 20-21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Лапінська – кандидат філологічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри перекладу та іноземних мов з наукової роботи Національної металургійної академії України, м.Дніпропетровськ.

Наукові інтереси: лінгвостилістика, лінгвістичні моделі перекладу.

АВТОРСЬКІ ПОЗНАЧЕННЯ ЯК ОСНОВНІ МАРКЕРИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ЗМІСТУ В РОМАНІ “НУДОТА” Ж.-П. САРТРА

Мар'яна ЛУК'ЯНЧЕНКО (Дрогобич, Україна)

Статтю присвячено розгляду авторських позначень як особливих смислових і концептуальних елементів у романі “Нудота” Ж.-П. Сартра.

Ключові слова: авторські позначення, художній текст, інтерпретація, контекст, концепт, художній концепт, індивідуальність автора, сприйняття.

This article is dedicated to the examination of author's denotations as special semantic and conceptual elements in J.-P. Sartre's novel Nausea.

Key words: author's denotations, work of art, interpretation, context, concept, artistic concept, author's individuality, perception.

На сучасному етапі розвитку філологічної науки спостерігається дещо відмінний від традиційного підхід до вивчення семантики художнього тексту, який позначений певним зміщенням у бік моделювання значень і подання їх в експліцитному вигляді [5: 38-41], що в аспекті роз'яснення смислу художнього тексту дозволяє з'ясувати структуру думки, вираженої імпліцитно.

Актуальність розвідки визначається спрямуванням сучасних літературознавчих досліджень на комплексний підхід до вивчення, розуміння та інтерпретації художніх явищ твору.

Предмет дослідження – авторські позначення у романі “Нудота” Ж.-П. Сартра. **Об'єкт дослідження** – роман “Нудота” Ж.-П. Сартра.

Метою статті є вивчення лексико-семантичних особливостей та функцій авторських позначень у зазначеному романі.

Наукова новизна статті полягає в тому, що авторські позначення у романі “Нудота” ще не були предметом спеціального дослідження. Новим є також те, що зазначені текстові елементи визначаються як основні маркери концептуального змісту вказаного твору.

Постановка загальної проблеми. Як відомо, інтерпретацією називається “мистецтво” розуміння, тлумачення та пояснення текстів. На відміну від звичайного читання й поверхневого загального розуміння тексту, інтерпретація невіддільна від заглиблення в нього, яке допомагає виявити його приховані значення й смисли. Інтерпретація наближає дослідника до автора твору в об'єктивному плані (через розуміння його мовлення) і у плані суб'єктивному (через знання фактів його внутрішнього і зовнішнього життя). Поза своїм матеріальним та буквальним сенсом кожен літературний твір має ще й менш помітний сенс, який справляє на реципієнта те естетичне враження, що на нього сподівався автор.

Постановка завдання. Завдання дослідника полягає у тому, щоб, відчувши художній текст у всій його складності й у якнайширших зв'язках з естетично-світоглядною позицією автора, вловити найтонші нюанси слова, котрі знаменують його неповторно-індивідуальне обличчя в конкретній ситуації, виражаючи динаміку словесно-образного мислення й мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні наукові дослідження зосереджують увагу саме на особистості автора [9; 11; 12] або на психоаналізі процесу породження тексту [10; 13]. Адже зв'язок мови із життям суспільства реалізується в семантичній динаміці різноманітних текстових одиниць (у тому числі й лексичних), яка відображає процес становлення і розвитку картини світу, як соціуму, так і окремої особистості.

Аналізуючи труднощі розуміння тексту, відомий італійський письменник і філософ Умберто Еко доводить, що: а) треба шукати в тексті те, що хотів сказати його автор; б) треба шукати те, що каже текст незалежно від намірів автора; в) треба шукати в тексті те, що в ньому знаходить читач [11: 63]. Продуктивним видається міркування М. Бахтина про “діалогічно рухомий зв'язок між автором і читачем” [3: 149]. Втім, слід визнати, що в момент

такого “діалогу” автор і читач все ж нерівноправні. Авторський монолог – словесно матеріалізований, а репліка-відповідь читача може належати головно його емоційно-духовній сфері. Отож, художній текст все ж варто вважати складною монологічною конструкцією, яка характеризується семантичними, стилістичними та лінгвокультурологічними ознаками і вибудовується на основі авторської інтенції. Остання розглядається як намір автора не тільки надати читачеві інформацію з певної теми, але й викликати конкретну реакцію адресати-читача або, щонайменше, не залишити його байдужим. Автор-відправник через повідомлення об’єктивної та суб’єктивної інформації, закодованої у тексті, реалізує функцію естетичного впливу та спонукає читача до формування етичних поглядів, ідеалів.

Ефективному засвоюванню повідомлення (у нашому випадку мова йде про текст як своєрідне художнє повідомлення) сприяє винесення важливої інформації у сильні позиції тексту або ж її маркування різноманітними способами. У такий спосіб автор фокусує увагу читача на опорних, ключових словах (часто, вони навіть зумисне час від час повторюються у тексті), які мають потенційну концептуальну значущість для розуміння усього текстового цілого. Однак, слово не може реалізувати свої смислові та асоціативні потенції поза контекстом – безпосереднім та ширшим оточенням мовної одиниці у художньому тексті.

Теорія контексту особливо широко розроблялася в стилістиці, де прийнято розрізняти лінгвістичний і стилістичний контексти. Лінгвістичним контекстом називають безпосереднє оточення мовної одиниці іншими одиницями того ж рівня, яке знімає її багатозначність. Функція стилістичного контексту полягає “не в знятті багатозначності, а в актуалізації комбінаторних прирощень смислу” [1: 46]. Тому стилістичний контекст – явище вищого розряду, яке потребує високої культури сприйняття повідомлення в усій сукупності його денотативних значень і багатогранності асоціативних зв’язків.

Загальновідомо, що в художній мові слово відзначається смисловою невичерпністю. Контекст, а точніше контексти різного роду і різного рівня (бо ж контекстуальність слова у художньому творі складна і розгалужена) “викликають до життя різні, іноді, на перший погляд, несподівані семантичні відтінки, обертони, які розкриваються у сполученні з іншими словами, виборюючи свій неповторний смисл” [8: 277]. Контекстуальний підхід до художнього слова допомагає віднайти глибоко антропологічний зміст тексту.

У зазначеному ракурсі важливо визначити роль слова у художній творчості, а також з’ясувати його “стосунки” з так званими художніми концептами у межах конкретного літературного твору, що необхідно для розкриття проблематики нашої розвідки.

Отож, слово в художній творчості відіграє відмінну ніж у пізнанні роль, де воно виконує переважно номінативну чи дефінітивну функцію. У мистецтві воно – більше символ, тобто щось, що має внутрішній органічний зв’язок зі своїм значенням, і тим чимось є не що інше, як художній концепт. Останній – явище суто індивідуальне і суб’єктивне. Звичайно, художній твір, узятий в цілому, справді є індивідуальним, глибоко персоніфікованим, але розглядаючи його частинами, ми не можемо не помітити, що ці частини завжди підсумовують певні неозначені обсяги чогось однорідного (концептуального).

Художній концепт найчастіше є комплексом понять, уявлень, почуттів, емоцій, вольових проявів. Він оригінально розширює значення слова, залишаючи простір для співтворчості, домислювання, дофантазування, і діє як підсилювач емоційної аури слова, виступаючи своєрідним “посланням”, яке може по-різному сприйматися адресатами [2; 7]. Логічно було б сказати, що художній концепт – водночас загальне та індивідуальне уявлення. Зв’язок елементів художнього концепту ґрунтується на зовсім іншій логіці і реальній прагматиці *художньої асоціативності*. Таке бачення художнього концепту дозволяє говорити про його близькість з художнім образом, бо саме останній втілює і загальні, і конкретно-чуттєві моменти. Слушним видається у цьому аспекті міркування Ю. Степанова, який пише, що концепти не тільки мисляться, а й переживаються. Вони – предмет емоцій, симпатій, антипатій, а іноді навіть зіткнень [7: 41].

З погляду культурної комунікації художній концепт визначається як своєрідний код-критерій, що уможливує розуміння смислу художнього твору читачем. Фрагмент індивідуальної картини світу одного суб’єкта (адресанта) своєрідно відбивається у свідомості

адресата з поправкою на його особистісне світобачення [6: 123]. Практичною метою такої комунікації є вплив на систему цінностей адресата. У цьому відношенні напруженість і сила художнього сприйняття зовсім не співпадає із ясністю класичної сюжетної прагматики та з її раціональністю. Це якнайпаче стосується екзистенціальної прози Ж.-П. Сартра, де сила художніх концептів значною мірою залежить саме у звільненні від чіткої прагматичності та раціональності. Та й загалом, секрет творчості, мабуть, у таких випадках, – не в ясності, а в особливому виборі образів і слів, які породжують і стимулюють художні асоціації.

Оповідний простір художньої прози Ж.-П. Сартра – це вербалізований засіб представлення та розгортання концептуальної інформації, в якому есплікується фрагмент картини світу письменника, оскільки, репрезентуючи способи передачі його знань і думок про світ, він опосередковує елементи авторської свідомості. Остання виступає як складова когнітивної системи автора художнього твору в цілому і як індивідуальна впорядкована сукупність когнітивних моделей, які відображають навколишню дійсність в категоріях художнього тексту [4: 9-10]. Особистість автора стає, відтак, ближчою і зрозумілішою читачеві завдяки своєрідним акцентам, які письменник уміло розміщує у своєму творі. Такими акцентами в оповідному просторі роману “Нудота” Ж.-П. Сартра слугують авторські позначення, які у конкретних фрагментах твору виступають базовими елементами концептуалізації письменником об’єктивної реальності.

Не потребує доведення той факт, що екзистенціальна проза – це унікальний літературний феномен, який характеризується смисловою багатозначністю і має складну концептуальну структуру. Художні концепти цієї прози, як засвідчив аналіз, втілюють фундаментальні положення філософії екзистенціалізму, яка є невід’ємною складовою мислення авторів таких творів, зокрема і Ж.-П. Сартра. Принагідно зазначимо, що проза Ж.-П. Сартра знаходиться десь на межі між філософськими та власне художніми творами. Це зумовлює тип її композиції та розвиток сюжету: роман “Нудота” написаний у формі щоденника, що якнайкраще відповідає викладу тих суб’єктивних істин, які становлять підґрунтя філософського сприйняття світу письменником і визначаються як концептотвірні елементи цього твору.

Сартр частково полегшує завдання дослідника, оскільки сам маркує у тексті концептуально значущі слова та висловлювання. Здійснивши суцільну вибірку таких авторських позначень, ми дійшли висновку, що саме у них втілюються базові концепти, які відображають основні ідеї екзистенціалізму – існування (буття / небуття), існування речей, існування *іншого*, самотність, відчуження й байдужість, абсурдність і випадковість тощо.

Як уже зазначалося, для “екзистенційної” людини або, іншими словами, людини абсурду, не має значення ані минуле, ані майбутнє, важливим є лише теперішнє, те, яке в даний момент *візуально* і *чуттєво* сприймається. Аналіз фактичного матеріалу ілюструє формування поняття “візуальне сприйняття” (безпосереднє відображення об’єктивної дійсності за допомогою органів зору) з лексичних масивів, що мають таке загальне значення: 1) процес візуального / чуттєвого сприйняття; 2) об’єкт візуального сприйняття.

Поняття “процес” візуального сприйняття формується із дієслівних лексем, що безпосередньо чи опосередковано називають здатність сприймати зором, спрямування дії очей чи номінують названі процеси сукупно (*regarder, voir / prévoir, reconnaître*), а також заперечують можливість бачити (*ne pas / plus voir*): “Seulement, tout de même, je suis inquiet: voilà une demi-heure que j’évite de *regarder* ce verre de bière” [14: 19]; “Je ne peux pas dire que j’en *reconnaisse* les détails. Mais l’ensemble me fait une impression de déjà vu qui m’engourdit...” (підкреслено мною. – М.Л.) [14: 31]; “Je *vois* l’avenir. Il est là, posé dans la rue, à peine plus pâle que le présent. [...] je ne sais plus où je suis: est-ce que je *vois* ses gestes, est-ce que je les *prévois*?” [14: 50]; “Et tout d’un coup, d’un seul coup, le voile se déchire: j’ai compris, j’ai *vu*” [14: 179]; “Je la *vois*, moi, cette nature, je la *vois*...” [14: 222]; “Je ne le *voyais* pas simplement ce noir: la vue, c’est une invention abstraite, une idée nettoyée, simplifiée, une idée d’homme” [14: 185].

Поняття “процес” чуттєвого сприйняття формується із дієслівних лексем, що безпосередньо називають здатність сприймати на дотик чи просто відчувати внутрішньо (*toucher, sentir*): “Les objets, cela ne devait pas *toucher* puisque cela ne vit pas” [14: 22]; “Je veux dire que je ne me *sens* plus seul” [14: 164]; “Je *sens* ce manche de bois noir” [14: 173].

Поняття “об’єкт” складається із лексичних масивів, що називають абстрактні та конкретні предметні об’єкти, на які спрямований процес візуального сприйняття: “L’IDÉE est là, cette grosse masse blanche qui m’avait tant dégoûté alors” [14: 57]; “[...] *la chose* m’attend au fond de la place Ducoton” [14: 82]; “A la place, il reste quelque chose dans la chambre tiède, *quelque chose* que je ne peux pas voir” [14: 140]; “La chose, qui attendait, s’est alertée, elle a fondu sur moi, elle se coule en moi, j’en suis plein. – Ce n’est rien: la Chose, c’est moi” [14: 141]; “Elles sont là, grotesques, têtues, géantes et ça paraît imbécile de les appeler des banquettes ou de dire quoi que ce soit sur elles: je suis au milieu des Choses, les innommables” [14: 177].

Як видно із наведених прикладів, поняття “об’єкт” візуального сприйняття спрямоване на розкриття концептів “існування речей” та “існування” – двох взаємопов’язаних концептів, що виступають зв’язувальними ланками в багатогранному художньому світі роману. Останній втілюється також безпосередньо у дієсловах *être*, *exister* та відповідних семантичних протиставленнях *ne pas être*, *ne pas exister*: “Par exemple, cette espèce de rumination douloureuse: *j’existe*, c’est moi qui l’entretiens” [14: 142]; “J’allais lancer ce galet, je l’ai regardé et c’est alors que tout a commencé: j’ai senti qu’il *existait*” [14: 173]; “Si l’on existait, il fallait *exister jusque-là*, jusqu’à la moisissure, à la boursoufflure, à l’obscénité” [14: 181]; “Exister, c’est *être là*, simplement; les existants apparaissent, se laissent *rencontrer*, mais on ne peut jamais les *déduire*” [14: 185]; “*J’étais* la racine de marronnier. Ou plutôt j’étais tout entier conscience de son existence” [14: 185]; “Elle *est*. Et moi aussi j’ai voulu *être*” [14: 244].

Особливе місце у романі “Нудота” концептуальній опозиції “своє – чуже”, яка лексикалізується у відношеннях *я (мій, моя, моє, мої)* – *інший (інша, інші, іншіє)*, тобто *чуже*, ба навіть *вороже*, а також у відношеннях *я – світ навколо мене*: “J’ai tant de bonheur quand une Nègresse chante: quels sommets n’atteindrais-je point si ma *propre vie* faisait la matière de la mélodie” [14: 59]; “Mais la pensée, c’est *moi* qui la continu, qui la déroule [...] Ma pensée, c’est *moi*: voilà pourquoi je ne peux pas m’arrêter. J’existe par ce que je pense... et je ne peux pas m’empêcher de penser. En ce moment même – c’est affreux – si j’existe, *c’est parce que* j’ai horreur d’exister. C’est moi, *c’est moi* qui me tire du néant auquel j’aspire: la haine, le dégoût d’exister, ce sont autant de manières de *me faire* exister, de m’enfoncer dans l’existence” [14: 142-143]; “Moi, je fournissais la matière brute, cette matière dont j’avais à revendre, dont je ne savais que faire: l’existence, *mon* existence” [14: 140]; “J’ai envie de partir, de m’en aller quelque part où je serais vraiment *à ma place*...” [14: 172]; “Pourtant je sais bien que j’existe, que *je* suis ici [...] Et soudain le Je pâlit, pâlit et c’en est fait, il s’éteint [...] Tout à l’heure encore quelqu’un disait *moi*, disait *ma* conscience” [14: 237]; “... et le Moi jaillit dans la conscience c’est *moi*, Antoine Roquentin...” [14: 239]; “Bon Dieu! c’est *moi* qui vais mener cette existence de champignon?” [14: 241]; “*Elle* n’existe plus” [14: 144]; “Ils sortent des bureaux, après leur journée de travail, ils regardent les maisons et les squares d’un air satisfait, ils pensent que c’est *leur* ville, une “belle cité bourgeoise”” [14: 221]; “Je n’étais pas surpris, je savais bien que c’était le Monde tout nu qui se montrait tout d’un coup, et j’étouffais de colère contre ce gros être absurde” [14: 189].

Як відомо, *моє* і *чуже* – одні із центральних концептів культури. Вони мають універсальний характер, оскільки притаманні художній творчості, науковому і побутовому мисленню. В основі зазначеної опозиції лежать механізми тотожності і розрізнення свого і чужого. *Мій* означає власний, особливий, особистий, окремий, значущий сам по собі, тоді як *чужий* – це інший, відмінний, опозиційний, ворожий. Зіставлення зазначених концептів включає: 1) осмислення себе й свого на фоні чужого; 2) розмежування свого і чужого, відсторонення, відчуження себе в оточенні інших. Такі смислові протиставлення впливають, як уже зазначалося, безпосередньо із філософської доктрини екзистенціалізму, яка возвеличувала окрему людську особистість, її самоцінність і самодостатність.

Концепт “випадковість” виявляє себе як у прямих номінаціях, так і в словах та виразах, у яких актуалізуються відповідні компоненти значення чи контекстуальні смислові компоненти: “Et bien, on peut appeler ça du nom qu’on voudra, mais, de toute façon, c’est un événement qui *m’est arrivé*” [14: 57]; “Je ne peux pas décrire; c’est comme la Nausée et pourtant c’est juste le contraire: enfin une aventure m’arrive et quand je m’interroge, je vois *qu’il m’arrive que je suis moi et que je suis ici*...” [14: 81].

У процесі аналізу тексту роману “Нудота” нашу увагу привернув ще один важливий аспект, а саме: завдяки регулярному вживанню маркованих вказівних займенників “*cela, ça*” Сартр уникає слів, які він умисно не хотів називати (письменник вважав, що назви речей зовсім не розкривають їхньої сутності). Тому ці займенники виступають вербалізованими заміниками концептів “існування речей” та “існування” і виконують у романі конкретну художню функцію – функцію заміщення: “*C’est cela que tu voulais?*” [14: 60]; “*J’appuie ma main sur la banquette, mais je la retire précipitamment: ça existe [...] c’était ça qu’ils avaient fait*” [14: 177]; “*Je voyais bien qu’on ne pouvait pas passer de sa fonction de racine, de pompe aspirante, à ça, à cette peau dure et compacte de phoque, à cet aspect huileux, calleux, entêté*” [14: 183].

Концепт “суб’єкт” екзистенції проявляє себе в непрямих номінаціях, тобто у лексичних, переважно дієслівних, елементах, які характеризують виключно людську істоту. Йдеться про дієслова *vouloir / ne pas vouloir, ne pas pouvoir, ne pas avoir envie, savoir, avoir besoin, représenter*: “*Il faut que j’accepte leur mort; cette mort, je dois même la vouloir: je connais peu d’impressions plus âpres ni plus fortes*” [14: 37]; “*Oui, mais voilà, j’avais besoin de voir M. Fasquelle*” [14: 113]; “*Il se tenait en face de moi et s’était emparé de ma vie pour me représenter la sienne*” [14: 140]; “*Ils n’avaient pas envie d’exister, seulement ils ne pouvaient pas s’en empêcher; voilà*” [14: 188]; “*Ça m’agaçait ce petit sens: je ne pouvais pas le comprendre*” [14: 191].

Отож, на підставі здійсненої вибірки авторських позначень та їх аналізу можемо стверджувати, що зазначені лексичні елементи були свідомо марковані письменником з метою акцентуації власних екзистенційних ідей, а саме: випадковості й абсурдності буття, відчуження людини у світі, існування речей та найголовнішої ідеологічної тези про існування, яке передує сутності.

Висновки та подальші перспективи досліджень. Проведене дослідження авторських позначень дозволило визначити їхні функції у тексті роману, це, перш за все, номінативна функція (називання об’єктів, суб’єктів та процесів тощо), дескриптивна функція (опис емоцій, станів) та когнітивна функція, тобто функція заміщення концептів вербалізованими елементами.

Здійснена розвідка має перспективи подальшого розвитку в таких напрямках: лінгвостилістичні дослідження творів інших представників європейського екзистенціального роману, вивчення проблем кореляції синтаксису й семантики художнього тексту в аспекті перекладу тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – Л.: Просвещение, 1981. – 295 с.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / В.П. Нерознак (ред.); Ин-т народов России, Моск. гос. лингвист. ун-т. – М.: Academia, 1997. – С. 267-279.
3. Бахтин М.М. Проблема автора / М.М. Бахтин // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С. 148-160.
4. Бутакова Л.О. Авторское сознание в поэзии и прозе: когнитивное моделирование / Л.О. Бутакова. – Барнаул: Изд-во Алтайск. ун-та, 2001. – 283 с.
5. Гетьман З.О., Архипович Т.Г. Текст як інформативна мовленнєва одиниця / З.О. Гетьман, Т.Г. Архипович // Проблеми семантики слова, речення та тексту: Зб. наук. ст. – К.: Київ. держ. лінгв. ун-т. – 1999. – № 2. – С. 38-41.
6. Самосудова Г.Г. Художественный текст – субъективный образ объективного мира / Г.Г. Самосудова // Концептуальная картина мира и интерпретативное поле текста с позиций лингвистики, журналистики и коммуникативистики: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., 20-23 июня 1999 г. / А.А. Стрижено (ред.); Алтайский гос. технический ун-т им. И.И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2000. – С. 122-129.
7. Степанов Ю.С. Концепт / Ю.С. Степанов // Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования. – М.: Школа „Языки русской культуры”, 1997. – С. 40-76.
8. Щербак М.С. Проблема багатозначності художнього слова. Контекст. Переклад (на матеріалі новел В. Стефаніка та їх російських перекладів) / М.С. Щербак // Провідні лінгвістичні концепції кінця ХХ століття: Тези Всеукраїнської наукової конференції (Львів, 26-27 листопада 1996 р.) / За ред. Ф.С. Бацевича, Р.С. Помірка. – Львів: ЛДУ, 1996. – С. 277-278.
9. Adam J.-M. Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles / J.-M. Adam. – P.: Hachette, 1991. – 221 p.
10. Ducrot O. Le dire et le dit / O. Ducrot. – P.: Minuit, 1984. – 238 p.
11. Eco U. Les limites de l’interprétation. Essai / U. Eco. – P.: Grasset, 1992. – 406 p.

12. Jeandillou J.-F. L'analyse textuelle / J.-F. Jeandillou. – P.: Armand Colin, 1997. – 192 p.
13. Kerbrat-Orecchioni C. L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage / C. Kerbrat-Orecchioni. – 4-ième éd. – P.: Armand Colin, 1999. – 264 p.
14. Sartre J.-P. La Nausée: Étude et notes de George Raillard. Agrégé des lettres / J.-P. Sartre. – P.: Gallimard, 1966. – 320 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мар'яна Лук'янченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми лінгвістики та перекладознавства.

НАСТРОЄТВОРЧА НАРАЦІЯ ОПОВІДАННЯ К. МЕНСФІЛД “ЗНЯТТЯ ЗАВІСИ”

Марина ЛУЧИЦЬКА (Кіровоград, Україна)

У статті висвітлюється настроєтворча функція наративу екстрадієгетичного гетеродієгетичного наратора в оповіданні К. Менсфілд «Зняття завіси», яка виявляється в його цілковитому розчиненні у свідомості вісімнадцятирічної дівчини. Оповідання демонструє широку гаму настроїв та емоційних станів, які матеріалізуються в нагромадженні незвичних синтаксичних конструкцій, повторів, наративних прийомів.

Ключові слова: дієгезис, наратив, екстрадієгетичний гетеродієгетичний наратор, екзистент, фокалізація.

The article considers the so called mood-forming function of the narrating of the extradiegetic heterodiegetic narrator of the short-story by K. Mansfield “Taking the Veil”, which reveals itself in his complete dissolving in the conscience of the eighteen-year-old girl. The short-story exposes the wide range of moods and emotional states, which are materialized by means of accumulation of the unusual syntactical structures, repetitions, narratological devices.

Keywords: the diegesis, the narrative, the extradiegetic heterodiegetic narrator, the existent, the focalization.

Наратив і форми нарації художнього твору останнім часом займають провідне місце в літературознавчих працях сучасних дослідників, як в Україні, так і закордоном. Інструментарій наратології набув широкого застосування у розкритті характерів, у показі сюжетних колізій, у змалюванні внутрішнього світу героя.

Метою ж нашого дослідження є виявити настроєтворчу функцію наративу в невеликому прозовому художньому творі.

Об'єктом дослідження слугує високопсихологічне оповідання К. Менсфілд «Зняття завіси» (“Taking the Veil” [1: 269-274]).

Предмет осмислення – нарація вищезазначеного оповідання та її суб'єкти, форми і прийоми як засоби реалізації настроєтворчої функції.

Об'єкт дослідження обрано не випадково, оскільки в прозі зазначеної англійської письменниці, а надто – у її новелістиці, в центрі уваги – найтонші відтінки настроїв людини.

Дослідники-літературознавці вважають письменницю однією з послідовниць А. Чехова в англійській літературі [4: 159]. Повістування К. Менсфілд – лаконічне та стримане. За показом буденності вона викриває великі людські драми. Проза письменниці в своєму психологізмі поєднує традиції реалістів XIX століття з художнім відкриттям модерністів першої чверті XX століття. Нарация прозових творів відбиває особливе поетичне мислення авторки та має риси нового світосприймання.

Творчий доробок К. Менсфілд охоплює не лише художню прозу, вона – автор критичних статей, оглядів і нарисів. Письменниця також відзначалась обдарованістю в музиці, зокрема – мала досвід роботи хористкою в оперній трупі в перші роки свого самостійного перебування в Лондоні [4: 160]. Проза авторки невідривно пов'язана з її власною долею: життєві драми, колорит героя, перебіг колізій невід'ємно зв'язані зі злидненням існуванням у столиці, з лікуванням письменниці від туберкульозу, з власними життєвими драмами та переживаннями.

Г. Е. Бейтс підкреслює, що «К. Менсфілд стоїть на початку ... нової ери демократичної літератури, в якій оповідання належить знайти собі винятково щасливе місце» [4: 160]. Психологізм оповідань письменниці ґрунтується на вербальній фіксації мінливих настроїв,

що матеріалізується в модифікаціях наративних форм, проза вирізняється повнотою гами почуттів, ліричним підтекстом, різноманітністю художніх деталей.

Ще на так званому передтекстовому етапі ознайомлення з твором, коли реципієнт бачить назву оповідання вперше, авторка налаштовує його на емоційно експресивний текст, заголовок якого натякає на викриття, динамічний рух емоцій та станів, зміни. На цьому етапі іменник “the veil” може ідентифікуватись і як вуаль, чадра чи покривало, так само, як і завіса або серпанок. Тут можливе його розуміння і як елементу жіночого одягу чи предмету загального вжитку, так само, як і засобу приховування чогось невідомого, таємничого, загадкового. “Taking” ідентифікується і як взяття, оволодіння, захоплення, і як викриття, забирання, зняття.

У процесі втаємничення реципієнта в дієгезис твору К. Менсфілд шляхом введення екстрадієгетичного гетеродієгетичного наратора із всевідною точкою зору та нульовою фокалізацією (згідно із класифікацією нараторів Ж. Женетта [2]) відкриває інші відтінки значення цих лексичних одиниць, які (як процес) в наративі ототожнюються зі специфічним екзистентом [6: 28] – визначальником змін настрою та колориту подій і персонажів.

Інтродукція дієгезису відбувається за допомогою ефекту ока камери [6: 11]. Початок твору – вибух суцільно піднесеного настрою, що матеріалізується в буденних деталях щасливого сонячного весняного ранку: “... The windows were flung wide in the houses. From within there came the sound of pianos, little hands chased after each other and ran away from each other, practicing the scales. The trees fluttered in the sunny gardens, all bright with spring flowers. Street boys whistled, a little dog barked; people passed by, walking so lightly, so swiftly, they looked as though they wanted to break into run” [1: 269-270]. Як контраст – ремарка наратора-спостерігача, яка вербалізує психологічний стан головної героїні, Едні: “It seemed impossible that anyone should be unhappy on such a beautiful morning. Nobody was, decided Edna, except herself” [1: 269]. Таке наративне рішення – водночас й інтрига, й налаштування реципієнта на мінливість настроєвої гами оповідання.

Інтрига увиразнюється спостереженням всевідного наратора щодо контрасту між юним віком (вісімнадцять років), гарною зовнішністю героїні та бібліотечною книжкою у жадливій чорній обгортці, яка випадково надавала Едні похмурості (“Perhaps the book provided a gloomy note, but only by accident ...” [1: 270]). На цьому етапі реципієнтові може видатись надуманою, неприродною думка про т. зв. «несчасливість» героїні, зважаючи на її юний вік та факт, що лише чорна обгортка книжки здатна затьмарити сяючий красою, здоров'ям та юністю образ.

Однак вже у наступному абзаці всевідний наратор раптово конкретизує: “An awful thing had happened” [1: 270]. Конкретизація «жахливої» (за визначенням наратора) події матеріалізується в дієгезисі крізь призму бачення того, що трапилось, Едною. Трагізм, що межує з безвихіддю, психологічна напруга підкреслюються синтаксично – наприкінці кожного абзацу, в яких переповідається ситуація, авторка вживає три крапки.

Розкриття особистої трагедії Едні побудоване на новому контрасті – водночас, тут і комічність підлітково-дитячого вчинку (героїня закохується в актора, коли разом зі своїм нареченим, Джиммі, відвідує театр), і трагізм подальшої долі вже зарученої дівчини.

К. Менсфілд знаходить оригінальне наративне рішення для візуалізації комічного боку ситуації – небуденна річ трапляється на фоні буденному: “Quite suddenly, at the theatre last night, when she and Jimmy were seated side by side in the dress-circle, without a moment's warning – in fact, she had just finished a chocolate almond and passed the box to him again – she had fallen in love with an actor. But – fallen – in – love ...” [1: 270]. Навіть колір сцени збігається з кольором шоколаду, який їла Една в драматичний момент свого життя (“That was the chocolate almond stage” [1: 270]). Поезія почуттів, що раптово виникла в серці вісімнадцятирічної дівчини, візуалізується в прозі звичного візиту до театру.

Раптовість виникнення почуттів з боку героїні гіперболізується фактом, що це було кохання (у прямому сенсі) з першого чи, точніше, єдиного погляду, оскільки побачити об'єкт свого кохання Едні вдається лише один раз, коли один промінь світла зачепив його обличчя, у той час, як він тримав театральну завісу. Всевідний екстрадієгетичний наратор модифікується у вербального виражальника настроїв та почуттів вісімнадцятирічної дівчини,

збагачуючи текст емоційними вигуками та нагромадженням вставних конструкцій: “It was – really, it was absolutely – oh, the most – it was simply – in fact, from that moment Edna knew that life could never be the same. She drew her hand away from Jimmy’s, leaned back, and shut the chocolate box forever. This at last was love!” [1: 271]; “The feeling was unlike anything she had ever imagined before. It wasn’t in the least pleasant. It was hardly thrilling. Unless you can call the most dreadful sensation of hopeless misery, despair, agony and wretchedness, thrilling” [1: 270]. Трагізм ситуації акцентується наратором в усвідомленні Едни, що життя назавжди змінилося для неї.

Ретроспективно наратор подає історію стосунків Едни та Джиммі, які ще з дитячих років усвідомлювали, що мусять одружитись у майбутньому, матеріалізовану в нарації екстрадієгетичного гетеродієгетичного розповідача, який веде свою розповідь крізь призму світосприймання дівчини-підлітка: “... they had been publicly engaged for a year. But, they had known they were going to marry each other ever since they walked in the Botanical Gardens with their nurses, and sat on the grass with a wine biscuit and a piece of barley-sugar each for their tea. It was so much an accepted thing that Edna had worn a wonderfully good imitation of an engagement-ring out of a cracker all the time she was at school. And up till now they had been devoted to each other” [1: 271].

Ретроспективні факти змінюються роздумами вісімнадцятирічної Едни про те, як руйнування усталеного плину життя зруйнує життя кожного з них. Із юнацьким максималізмом всевідний наратор втілює роздуми у експресивній нарації, що опосередковано матеріалізується авторкою крізь призму бачення світу дівчиною: “But now it was over ... How much better to know it now than to wait until after they were married! Now it was possible that Jimmy would get over it. No, it was no use deceiving herself; he would never get over it! His life was wrecked, was ruined; that was inevitable. But he was young ... Time, people always said, Time might make a little, just a little difference. In forty years when he was an old man, he might be able to think of her calmly – perhaps. But she, – what did the future hold of her?” [1: 271] Тривога, побоювання за долю Джиммі й невизначеність власної долі – головні ознаки світосприймання юної максималістки за обставин, що склалися.

Тривогу та емоційну напругу екстрадієгетичний наратор-спостерігач посилює, вносячи штрихи-спостереження, що увиразнюють пригнічений настрій дівчини крізь деталі зовнішнього світу, проводячи паралель між внутрішнім світом героїні та світом природи, загальним настроєм світу зовнішнього, який ніби увиразнював розпач Едни: “The Convent pigeons were tumbling high in the air, and she could hear the voice of Sister Agnes who was giving a singing lesson. *Ah-me*, sounded the deep tones of the nun, and *Ah-me*, they were echoed ...” [1: 271]; “Edna bowed her head; and a little flower fell on her lap, and the voice of Sister Agnes cried suddenly *Ah-no*, and the echo came, *Ah-no* ...” [1: 272].

Зосередження на зовнішніх деталях, що підкреслюють співчуття чуйній героїні, змінюється зосередженням наратора на думках Едни, які безпосередньо експлікують юнацький максималізм дівчини. Вона подумки, крізь експресивно-депресивну нарацію екстрадієгетичного розповідача із нагромадженням вставних конструкцій та окличних речень програє можливі картини свого майбутнього, серед яких центральне місце займає трагічна і шляхетна, на думку Едни, самопожертва – жіночий монастир, де вона – смілива сестра Агнес, яка самозречено розставляє всі крапки над і, відправляючи білі квіти акторові, не позначивши ім’я відправника, а лише поклавши під квіти своє останнє фото із самозреченими роздумами про забуття; яка так само самозречено рятує вночі від холоду маленьку тваринку (у фантазуваннях дівчини чітко не окреслено, яку саме – чи то кошеня, чи то змерзле ягня) та гине від тяжкої застуди сама, а потім бачить над своєю могилою чорну постать Джиммі. Трагізм останньої ситуації підсилюється неможливістю нічого змінити: як білі патетичні квіти – біле волосся її нареченого. Чуйна максималістка програє реакцію вже старого Джиммі на такий фінал їхніх стосунків, що матеріалізується крізь згадуваний раніше ефект ока камери: “Too late, too late! The tears are running down his face; he is crying now. Too late, too late! The wind shakes the leafless trees in the churchyard. He gives one awful bitter cry” [1: 273].

Загальний настрій приреченості раптово переривається за допомогою вже згадуваної раніше деталі – книжки у жахливій темній обгортці: вона різко падає на землю, тим самим, у свою чергу, забезпечуючи і повернення «на землю» юній Едні. “The veil” – театральна завіса, що викриває обличчя актора-незнайомця, в якого самозречено закохується героїня на початку твору, зараз – завіса, що сходить з очей, зі свідомості юної фантазерки, відкриваючи їй істинний стан речей: вони молоді, й ще не пізно їм бути щасливими, тому що справжнє щастя не терпить безглузких самопожертв заради ефемерного, надуманого кохання до бездоганно вивершеного в думках і недосяжного в реальності ідеалу.

Отже, оповідання К. Менсфілд «Зняття завіси» – яскравий зразок невеликого художнього твору, що увиразнює настроєтворчу функцію нарації, яка у дієгезисі криється та вербально візуалізується в суб'єктах наратування, формах і прийомах. В аналізованому зразку настроєвість наратування матеріалізується крізь мовлення екстрадієгетичного гетеродієгетичного наратора, який у тексті твору цілковито розчиняється в свідомості юної фантазерки, максималістки – вісімнадцятирічної Едні. Вербально це реалізується в окличних реченнях, вставних конструкціях, повторях, ретроспективних картинах, картинах проектування майбутнього, в частих вдаваннях до використання ефекту ока камери, описових фрагментах, художніх деталях. Оповідання вирізняється повнотою гамми почуттів та емоційних станів – від самозреченої ефемерної закоханості, розпачу й цілковитого самозречення через нездійсненність підліткових мрій, до прозріння й усвідомлення важливості ставитися зі щирою вдячністю до того, що призначене людині долею.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Английская новелла первой половины XX века: [сборник]. / Сост. В. А. Скороденко [на англ. яз.] – М.: Радуга, 1988. – 416 с.
2. Женетт Жерар. Фигуры. В 2-х томах / Жерар Женетт. – Том 2. – М.: изд-во им. Сабашниковых, 1998. – 472 с.
3. Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – М.: Intrada, 2004. – 560 с.
4. Зарубіжні письменники. Енциклопедичний словник. У 2 т. – Т. 2: Л – Я/ За ред. Н. Михальської та Б. Щавурського. – Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2006. – 864 с.
5. Ткачук О. М. Наратологічний словник. / О. М. Ткачук. – Тернопіль: Астон, 2002. – 173 с.
6. Prince G. A Dictionary of Narratology. Revised Edition / G. Prince. – Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2003. – 126 p

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Лучицька – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: англійська філологія, наратологія, наратив прозових творів, історія української літератури XX століття.

АКЦЕНТУАЦІЯ ХАРАКТЕРУ В АНГЛОМОВНОМУ ТЕКСТІ

Тетяна МИРОНЕНКО, Леся ДОБРОВОЛЬСЬКА (Миколаїв, Україна)

У статті розглядаються поняття створення та акцентуації характеру в художньому творі. Автори розкривають сутність поняття «художній твір», ґрунтуючись на типологічні особливості акцентуації характеру героїв певного літературного жанру.

Ключові слова: характер, психолінгвістичний підхід, акцентуація, дістимічний тип акцентуації.

The article issues the concept of character and accentuation of character in fiction. The authors reveal the essence of the concept “novel” based on typological peculiarities of character’s accentuation in a definite literary work.

Key words: character, psycholinguistic approach, types of accentuation.

Вступ. На даному етапі розвитку літературознавства вивчення художнього тексту у світлі соціокультурної проблематики є актуальним, так як цей зв'язок підкреслює співвідношення мови до гуманітарних наук, культури та соціуму. Художній текст завжди є об'єктом детального дослідження: по-перше, текст – це будь-яке висловлювання, що складається з одного чи кількох речень, з іншого – закінчене за змістом мовне утворення як, наприклад, новела, повість, роман.

З точки зору лінгвістики, текст – це замкнута система складної внутрішньої організації, усі елементи та рівні якої знаходяться в тісній взаємодії та зорієнтовані авторською точкою зору

на передання певної естетико-пізнавальної інформації. Художній текст відповідає всім загально текстовим визначенням, а саме має структурно-змістовну єдність, упорядковану послідовність його складників, закінченість комунікативної цілеспрямованості [1]. У своїй роботі ми спираємося на аналіз тексту з точки зору психолінгвістики. Зокрема ми аналізуємо літературний твір, ґрунтуючись на типологічні особливості акцентуації характеру героїв твору, їх самовияву, діалектичної єдності об'єктивного та суб'єктивного відображення.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження питання акцентуації характеру у художньому тексті було метою наукових досліджень таких лінгвістів, як А.Адлера, П.Б.Ганушкіна, А.Є.Личко, також цією проблемою займалися вчені психоаналітики – К.Леонгард, З.Фрейд та К.Юнг [2: 10-15; 3].

У своїх роботах вищезазначені вчені, виходячи з психологічної практики та особистісних теоретичних переконань, створювали систематику характеру, розробляли класифікації акцентуації особистості. Так, Карл Леонгард розробив одну з перших типологій характеру, запровадивши в науку концепцію «акцентуаційних особистостей» [5].

Постановка задачі. Виходячи з того, що проблема «акцентуації особистості» у художньому творі не достатньо вивчена, на меті даного дослідження стояло вирішення таких завдань, як: дослідити сутність поняття «акцентуація характеру» та «характер» у виявленні його типів з подальшим прогнозуванням поведінки людини в різних життєвих ситуаціях на основі певних художніх текстів.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що поняття «акцентуація характеру» зазнало безліч змін з часів його визначення К. Леонгардом, і завжди інтерпретувалося по-різному представниками наукових шкіл. Кожного разу, коли терміни «характер» і «особистість» взаємозаміняють або ж заміняють «акцентуацію» на «тип організації особистості», у свідомості залишається саме сутність, якась інтуїтивна субстанція або розуміння якогось явища. Використовуючи визначення О.Ранка, можна сказати, що «акцентуація характеру» – це крайній варіант норми, при якому окремі риси характеру надзвичайно посилені, унаслідок чого виявляється виборча уразливість до окремих факторів і стійкість до інших.

Стосовно літературознавства, виходячи з досліджень В.Виноградова, «літературний характер» – це образ людини, окреслений з певною повнотою та індивідуальною визначеністю, через який розкриваються як обумовлений даною суспільно-історичною ситуацією тип поведінки (вчинки, думки, мовленнєва діяльність), так і притаманна автору морально-естетична концепція людського існування. Характер представляє собою органічну єдність загального, що повторюється та індивідуального, неповторного; об'єктивного (соціально-психологічна реальність людського життя, що слугує прообразом для літературного характеру) та суб'єктивного (осмислення та оцінка прообразу автором). Так, характером ми називаємо таку форму взаємодії героя та автора, яка реалізує завдання створити образ героя як певну особистість, герой з самого початку подається як ціле, все сприймається як момент характеристики героя, та несе характерологічну функцію, все слугує відповіддю на запитання про його конкретну сутність [1].

Створюючи характер, автор відбирає з багатьох яскраво визначених рис того кола людей, що його цікавить, найбільш показові, характерні (стосовно свідчення про глибинну світоглядну сутність цих людей) і привертає увагу читача саме до них, підкреслюючи та посилюючи їх на тлі інших у характері тієї конкретної особи, яка зображується у творі й виявляє той чи інший тип спрямування волі своїми вчинками, думками або словами. Саме тому, надмірну виразність окремих рис та їх сполучень, які є крайніми варіантами норми проявлення особистості у художньому тексті і називають «акцентуацією характеру» [3: 240]. Ці риси виявляються при певному впливі на людину, який є каталізатором прояву певних характерних дій героя. В усіх інших випадках людина поводить себе без зривів та не шкодить собі та іншим. Оскільки прояви людської поведінки в різних ситуаціях не однозначні, існує певна класифікація акцентуацій. Відомий німецький психіатр К.Леонгард виділяє 12 типів акцентуації, кожний з яких обумовлює вибірково стійкість людини до життєвих негараздів, при підвищеній чуттєвості до інших [2].

У своєму дослідженні ми звертаємо увагу на чотири основні типи акцентуації характеру героя: емотивний, дістимічний, гіпертимний та афективно-лабільний. Розглянемо більш детально дістимічний тип акцентуації характеру на основі оповідання Бернарда Маламуда «Магічний бочонок» (Bernard Malamud “The Magic Barrel”) [7]. Головний герой оповіді – Лео Фінкель, молодий студент, який навчається в університеті Йешива, де готують рабинів. Він серйозна особистість, яка після шести років навчання готується стати рабином. Але його друг порадив йому одружитися, для того, щоб мати успіх у своїх парафіян. Оскільки гідних варіантів в нього не було, він, провівши два дні в муках, вирішив скористатися послугами свата: “he had no present prospects of marriage..., and after two tormented days he called a marriage broker” [7: 119].

З цього ми можемо зробити висновок, що Лео не впевнений у своїх силах та вже заздалегідь боїться розчарування, до того ж він не надто товариський і в нього майже немає друзів: “...he was alone in the world...” [7: 120]. Його дратують різкі звуки, але він не виказує цього: “...the gesture and sound that physically hurt Leo, the student pretended not to see... [7: 121]. Потайливий по своїй природі він жалкує, що розповів про себе в листі забагато, йому не вистачає сміливості у цій важкій для нього справі підбору нареченої: “he hesitantly inquired...”, він постійно червоніє [7: 122]. При виборі кандидатури нареченої йому у всьому ввижається якийсь обман: “Are you positive there isn’t something wrong with her? [7: 122]. Після зустрічі із сватом він провів весь день в поганому гуморі та ствердився в думці, що це була погана ідея організувати цю зустріч. Схильність до депресії та тяжіння до невдач робить Лео замкненим та нетовариським, а невпевненість у собі заважає йому у пошуку дружини. Наявність цих факторів вже свідчить про приналежність Лео до дістимічного типу.

Відтак, на вищезазначеному прикладі, ми можемо стверджувати, що «акцентуація характеру» – це явище, яке має місце, коли певна риса людського характеру загострюється під впливом певних факторів, а її прояв у поведінці дає змогу віднести людину до певної категорії акцентованих особистостей. Задля аналізу чинників, що сприяють акцентуації особистості у художньому тексті, необхідно розглянути особливості прояву характеру в різних ситуаціях та проаналізувати їх життєву позицію та психологічну поведінку.

Розглянемо акцентуацію літературного характеру на прикладі американського епосу. У контексті роботи з американськими казками ми виявили, що актуалізуються такі священні для автохтонів поняття, як любов, оберіг, тепло, що відповідно вербалізують концепти ЛЮБОВ, СПОКІЙ, ТЕПЛО.

“... this girl came into being – from the green living plant, from moister, and from warmth” [6: 12]. У художній прозі етнічних американців етноархетип ЖІНКА-БЕРЕГІНЯ реінтерпретується як образ ДРУЖИНИ, вродливої, кмітливої, турботливої, лагідної, мудрої: “... she was a sensible woman; she was as good a hunter as any of the Indians; she could shoot the deer, and the ducks flying, as well as they. Nature had done a great deal for her, for she was active”. [6: 14]; “My mother was also kind and affectionate; she seemed to be happy when she saw us enjoying ourselves by her; often she would not eat much for days together; she would leave all for us!” [9: 15]; “Mole was a good woman, always loyal to her husband in spite of his mean ways, his mischief-making, and his foolishness. She never was jealous, never talked back, never replied to his words of abuse.” [9: 315]. Мовні засоби, що передають основні риси характеру, поведінки жінки-дружини, актуалізують тим самим концепти АКТИВНІСТЬ, ВІРНІСТЬ, МУДРІСТЬ.

У казці Крістін Квінтаскет “The Spirit Chief Names the Animal People” жінка є дружиною творця (*Spirit Chief*), а не продуктом творіння Великого Духу (*The Great Spirit*) як представлено в народній легенді “Corn Mother”. В авторській казці цей образ піднімається на більш високий щабель у своєму розвитку. Жінка стає більш значущою, вона отримує дуже важливу місію – бути ДЖЕРЕЛОМ ТЕПЛА всюди, що словесно відображається в словесно поетичному образі *Warmer* – той, хто дає тепло і оберігає від хвороби й нещастя: “... there was no one to take the name of Sweat-house – the Warmer. So the wife of the Spirit Chief took the name. She wanted the people to have the sweat-house, for she pitied them. She wanted them to have a place to go to purify themselves, a place where they could pray for strength and good luck and strong medicine-power, and where they could fight sickness and get relief from their troubles ... and in her heart there is love and pity” [9: 318].

Варто зазначити, що міфологічна література, як особливий спосіб духовного бачення, ґрунтується на основі цілісного сприйняття світу, де усі речі та явища перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності одне від одного. Виходячи з того, що міф базується на чіткій системі символізму та кодування, необхідною передумовою його розуміння та адекватного трактування і є зазначення їх «первинної» сутності [4: 44-50]. Присутність образу Трікстера є однією з істотних ознак, що об'єднує міфи різноманітні за приналежністю до національних культур та історичних епох.

Термін «трікстер» походить від англійського кореня *trick* – «трюк, хитрість, обман, жарт, витівка, безглуздий вчинок, фокус, уміння, вправність, розіграш». Згідно досліджень Чернявської Ю.В. міфологема трикстеріади трансформується в процесі зміни культурних парадигм, що визначає різний за змістом та кількістю комплекс ознак трикстера у різні епохи. Проте, незважаючи на наявність безлічі соціокультурних варіантів маніфестацій трикстера, його архетипічна основа виявляється в певному сталому комплексі характеристик цього образу у літературі [4].

Етноархетип Трікстер в автохтонних американських текстах розгалужується на персонажні образи тварини і людини, тому отримує словесне вираження в назвах тварин *Coyote, Raven, Mink, Rabbit, Blue Jay* і людей *Old Man of the Blackfleet and Crow, Iktome the Sioux Spider Man, Veeho or Vihio of the Cheyenne, Manabozho of the central woodlands and Great Lakes regions*.

Саме тому, в американському епосі *Трікстер* виступає і Творцем, і Твариною, і Твариною-Людиною: “Whenever Coyote is killed, he can make himself come to life again, but it took him the whole night to puff himself up into his usual shape.” [6: 338]; “... Raven could deceive people by appearing in human form” [6: 345].

В автохтонних текстах трикстер володіє секретом хитрощів, який йому доручив Великий Дух: “I’m sorry”, said Coyote, “I’d like to help you out, but I can’t do it without my cheating medicine”. Іноді, щоб дізнатися про секрети інших тварин він стає кропітким, лагідним, лестивим: “How is it that all your ugly color has come out and now you are blue and gay and beautiful? You’re more beautiful than anything that flies in the air. I want to be blue too” [6: 347]. Казка “The Bluebird and Coyote” закінчується словами: “... he ran into a stump so hard that it threw him down in the dirt, and he became dust-colored all over. And to this day all coyotes are the color of dirt.”

Вибір сполучень *bird – blue, coyote – dirt* не є випадковим. У тлумачному словнику синій колір (*blue*) дефініціюється як колір неба в ясний сонячний день: “blue – the colour of the sky on a clear sunny day” [7: 140]. Тобто той, хто має такий колір, повинен бути чистим душею, відкритим і прозорим. Кольоровий дериват *dirty* (від іменника *dirt*) означає застосування нечесних методів: “using dishonest or unfair methods” [8: 389].

Койот – *трікстер*, той, хто обдурює, обманює і іноді застосовує нечесні методи. В автохтонних фольклорних текстах Койот, Іктом та інші *трікстери* – символи космогонічного розуміння відносин у природі і всього того, що в ній існує і взаємодіє, вони є необхідною частиною нації, вони священні: “*Coyote, Iktome, and all clowns are sacred. They are part of us. A people who have so much to cry about as Indians do also need their laughter to survive*” [6: 336].

Відтак, у художньому американському епосі етноархетип *трікстер* знаходить словесне вираження в образі Койота. У художній прозі трикстер не має такого широкого образного розгалуження. В образі-персонажі Койота зберігаються ознаки, що характерні для трикстерів фольклорних текстів, але спостерігається динамічний розвиток в їх змістовному плані. Джей Міллер характеризував образ Койота як складний персонаж, що заганяє в кут «білу» аудиторію, він більше трюкач, ніж чемпіон, він є «*Everyone*» у всьому, його суттєвими недоліками вважають гордість і самозначущість, тому й у творах американських письменників його звать *Sin-ka-lip* або *Snyaw*, що означає «важливий»: “*Sin-ka-lip – Coyote did not like his name, he wanted another. Nobody respected his name, Imitator, but it fitted him. He was called Sin-ka-lip because he liked to imitate people*” [9: 313].

Мелвін Джекобс також зазначав «важливість» і динаміку трикстера в американській міфології: “*He embodies all the human traits: laziness and patient industry or frantic exertion; foolishness and skillful planning; selfishness and concern for others ... he is the incomplete and the*

imperfect ... Coyote has fun, and it is fun to hear about him and his exploits. What he lacks in dignity he makes up in sheer exuberance. Coyote is not hopeless. There is a tendency for Coyote to develop from a trickster who is impelled by youthful drives, to a conscience-controlled announcer and transformer" [9: 302].

Так, у казці "The Spirit Chief names the Animal People" Койот мріє отримати найзначуще ім'я і бути найголовнішим над усіма тваринами, але The Spirit Chief залишає йому його ім'я і дарує йому магичний засіб: "To make your work easier, I give you squastenk. It is your own special magic power. No one else ever shall have it. When you are in danger, whenever you need help, call to your power. It will do much for you, and with it you can change yourself into any form, into anything you wish" [9: 318].

Висновки. Проаналізувавши різні підходи до трактування поняття «акцентуація характеру» на основі англійського художнього тексту, ми дійшли висновку, що дане явище є динамічним, значною мірою залежним від сформованої у художньому тексті ситуації. Різні типи акцентуації характеру припускають різні види їх зображення у літературі, починаючи з давніх часів. Найбільш поширеним проявом акцентуації літературного характеру є так звані трікстери важливим аспектом для розуміння сутності яких є те, що їх поведінка характеризується негативністю, що провокує моральний чи фізичний бунт літературного героя з метою досягнення позитивних змін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы / Виктор Владимирович Виноградов. – М.: Гослитиздат, 1959. – С. 169-177.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. Толстая С. М. Этнолингвистика / Светлана Михайловна Толстая – М.: Наука, 1996. – С. 235-248. – (Институт славяноведения. 50 лет).
4. Чернявская Ю. В. Трикстер, или путешествие в хаос / Юлия Виссарионовна Чернявская // Человек: Иллюстрированный научно-популярный журнал. – 2004. – №4. – С. 37 – 52.
5. Швейцер А. Д. Социальная дифференциация английского языка в США / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1983. – 216 с.
6. American Indian Myths and Legends [select. by Richard Erdoes, Alfonso Ortiz]. – N.Y.: Random House, 1984. – 521p.
7. Malamud Bernard "The Magic Barrel" / Bernard Malamud – Wilmington: American visions, 2002. – 283 p.
8. Macmillan English Dictionary For Advanced Learners. – Oxford, 2002. – 1692 p.
9. Masterpieces of American Indian Literature [select. by Willis G., Regier I.]. – New York: University of Nebraska Press, 2005. – 620 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Тетяна Мироненко – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: проблема дискурсу в лінгвістиці, актуальні питання лінгвістики, рефреймінг.

Леся Добровольська – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: актуальні питання лінгвістики, сучасні проблеми лінгво-дидактики.

ХУДОЖНІЙ ПРОСТІР У ТВОРІ ДЖЕКА ЛОНДОНА «ЖАГА ДО ЖИТТЯ»

Інна ПЕРЦОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються художні функції хронотопу, особливості організації часопросторових зв'язків в оповіданні американського письменника Джека Лондона та їхнє значення для розуміння ідейного змісту твору.

Ключові слова: хронотоп, часопростір, художній простір, зовнішній простір, внутрішній простір, відкритий простір, художній час.

In the article the artistic functions of chronotope, features of organization of time-space connections in the short story of the American writer Jack London and their value are examined for understanding of ideological contents of work.

Keywords: chronotope, time-space, artistic space, external space, internal space, open space, artistic time.

Художній простір літературного твору є орієнтиром світобачення письменника. Без розуміння часопростору неможливе розуміння художнього світу митця. Хронотоп твору є поєднанням відображення дійсності і світовідчуття художника. Так, російський літературознавець П. Подковиркін стверджує: *«Внутрішній світ художнього твору виявляє себе в першу чергу через особливі закони простору і часу, тому аналіз художнього світу – це перш за все аналіз просторово-часової організації твору»* [4].

Художній простір в оповіданні Джека Лондона «Жага до життя» не лише фон, на якому розгортається дія, він визначає поведінку та вчинки героїв. Простір Джека Лондона відкритий – це безкрайня північна пустеля, ворожа і безжальна до людей, Біла Тиша: *«вода була холодна, як крига», «одноманітна пустеля», «тьмяне кружало сонця», «ніде ані деревця, ні кущика», «земля й небо стали ще сіріші», «мокрый лапатий сніг», «віяв холодний вітер»*. Це образ напівмертвого простору, у якому людина пізнає ціну життя. Пустеля нагадує про вічні істини. У ній пізнається людське братство, ціна людини. Отже, створення атмосфери екстремальної природи півночі – це ознака стилю митця, що ґрунтується на своєрідності його світогляду: постійне тяжіння до зображення суворої арктичної природи, яку автор вважав основою буття людини, і яка випробовувала його героїв на міцність. Окремі географічні назви: Велике Ведмеже озеро, Макензі, Копермайн підкреслюють реальність хронотопу. Подекуди Джек Лондон використовує прийом антропоморфізації художнього простору. Навколишній світ нагадує у творі рухливу істоту, причетну до життя головної героїні: *«Біллі чекатиме на нього біля схованки, і вони вдвох попливуть по Дізу на південь до Великого Ведмежого озера, а потім через озеро до річки Макензі. І далі на південь – хай женеться за ними зима...», «сонце пестило його ніжними променями й напоювало теплом змучене тіло», «Він знав, що в серці цього пустельного краю немає ні моря, ні кораблів, так само, як немає жодного патрона в його порожній рушниці»*.

Художній простір також формують окремі деталі, які є надзвичайно важливими для мандрівника: ніж, рушниця, сірники, годинник, залишки ковдр. Рушниця була без патронів, але герой, не зважаючи на фізичну виснаженість і втому, продовжує її нести. Лишитися без рушниці для нього те саме, що й відмовитися від надії на порятунок. Особливо трепетне ставлення у мандрівника до сірників: *«передусім полічив сірники. Їх було шістдесят сім. Щоб пересвідчитись, він перелічив їх тричі. Тоді розділив сірники на три пучечки, загорнув кожен у промащений папір і сховав – один пучечок у порожній кисет, другий – за внутрішній обідок приношеного капелюха. А третій – за пазуху, під сорочку. Коли він упорався з цим, його раптом посів ляк; він витяг і порозгортав усі пучечки й ще раз перерахував сірники. Їх усе так само було шістдесят вісім»*. Сірники – це вогонь, а вогонь і зігриває, і дає поживу і захист від хижих звірів. Ставлення до них довершує палітру психології героя, віддзеркалює його душевний стан. Предмети зі світу цивілізації певною мірою навіть сакралізуються, адже вони також допомогли герою вижити.

Колір в оповіданні – невід’ємна складова простору, адже це одна із форм художнього пізнання та ідейно-естетичного відображення дійсності. Він допомагає увиразнити ті чи інші просторові координати. Вивчення колірно-мовної образності стає ще однією сходинкою в осягненні художнього простору Джека Лондона. Кожний колір створює навколо себе певне семантичне поле, певний склад думок письменника, оскільки, крім смислової та описової функції, кольори реалізують емоційну функцію, яка впливає на почуття людини і тим самим сприяє формуванню певного настрою. *«Поняття про колір є багатоаспектним, оскільки воно містить у собі весь комплекс накопиченої мовною спільнотою інформації про використання кольору з метою пізнання життєвого простору як комунікативно значущого засобу»* [3: 92]. Художній простір Джека Лондона небагатобарвний: переважають білий, сірий кольори та їх відтінки, що свідчить про пригніченість внутрішнього стану героя. Вкраплення яскравих кольорів дуже нечисленні. Сірий колір займає особливе місце в організації художнього простору оповідання «Жага до життя». Джек Лондон використовує прикметник *«сірий»*, що має конкретно-предметну віднесеність, властиву загальному вживанню (*сірий – колір між білим і чорним; барва попелу; мишастий, сталевий, сріблястий, слив’яний*) [2 (IV: 218)]: *«саме тільки сіре море моху, серед якого розкидано*

сірі скелі, сірі озера та сірі струмки. Небо теж було сіре». Проте подекуди цей епітет набуває іншого смислового наповнення: *«настав день, сірий, без сонця»*. У цьому випадку наповнення прикметника глибше безпосередньо прямого смислу. Він створює пейзаж скорботного заціпеніння, ніби несе одкровення про ворожнечу навколишнього світу. Часто сірий колір набуває значення «сумний», стає ілюстрацією до внутрішнього стану героя: *«На ранок він змерз і прокинувся зовсім хворий. Сонця не було. Земля і небо стали ще сіріші, аж темні»*. Сірий колір домінує в художньому просторі сьогодення безіменного героя. Тоді, як майбутнє пов'язане з помаранчевим кольором: *«Він також мимрив щось про матір, про сонячну південну Каліфорнію, про будиночок посеред помаранчевого гаю, обсаджений квітами»*. У цьому контексті семантика помаранчевого кольору висвітлює смислові грані, пов'язані з безхмарним щастям, затишком та родиною. Таким чином, у творі наявні дві просторові опозиції – це художній простір, у якому перебуває безіменний мандрівник і омріяний світ його рідної Каліфорнії.

Духовне здоров'я героїв пов'язане у Джека Лондона з їхньою готовністю та спроможністю подолати екстремальні умови. Відкритий простір суворої природи півночі стає свідком відкриття справжньої сутності героїв. Пивнична пустеля, відокремленість від світу цивілізації стають лакмусовим папірцем у перевірці людини на гідність або ницість. Перебуваючи на півночі, мандрівники проходять шлях від цивілізації до стану первісної людини. Для Білла шлях з Аляски додому став шляхом звільнення людини від моралі: він залишив у біді друга, проміняв життя на золото. Білл до останнього подиху ніс із собою золоту здобич, не в змозі її кинути, врешті-решт розраховувався найдорожчим – власним життям. В оповіданні, безперечно, зображена межова ситуація: герої знаходяться між життям і смертю, вони постійно мають робити вибір. Білл обирає зрадити друга і врешті-решт – смерть. Безіменний же герой Джека Лондона у повній мірі реалізував авторську думку про нелегке здобуття вічних цінностей. За письменником, право жити людина отримує завдяки своїм моральним якостям та фантастичній волі до життя.

Критична ситуація породжує межовий простір. Це простір між минулим і майбутнім, простір на межі життя і смерті, реальності та марення. Межовий простір, у свою чергу, породжує межову свідомість – це внутрішній простір героя, його переживання, зміни психічного стану героя в екстремальній межовій ситуації. Ми нічого не знаємо про минуле безіменного мандрівника, герой тільки раз згадує про свою домівку та матір. У часи перепочинку, можливо, він думає про те, як тяжко, крупинку за крупинкою, довгими місяцями, а може, й роками, видобував золото на берегах стрімких і холодних північних річок Аляски. А може він мріяв, як повернеться з мішечком, набитим золотом, на батьківщину і заживе у достатку. Наодинці з собою герой іноді вдається і до болісних роздумів. Так, кинутий мимовільний погляд на кістки оленя, наводить на гіркі роздуми про життя: *«Оце тобі життя! Марна, перебіжна мить. Тільки живий відчуває біль. По смерті болю немає. Вмерти – це заснути. Настає кінець, відпочинок. Чому ж тоді він не бажає вмерти»*. Мотив безкрайньої страшної пустелі в поєднанні з гіркими думками героя – це шлях пізнання внутрішньої межової свідомості героя. Межовий простір, у якому перебуває головний герой, змінює його як фізично, так і психічно: *«Його почали мучити галюцинації»*. *«Іноді його думки блукали десь далеко-далеко, дивні примхливі образи точили його мозок, мов ті шашлі, а він знай ішов усе вперед, як автомат»*. Він уже не розбирає дороги, не намагається обійти болітця і корчі, не звертає уваги на свій одяг і взуття: *«Нерви його притупіли, занімали, уява сповнилась моторошними видивами й солодкими мріями»*, *«він не бачив ані річки, ані долини. Він бачив самі лише видива»*, *«чутливість притупилася»*. Межова свідомість породжує несамовиту жагу жити та відчайдушну хоробрість. І коли ікла вовка вже впивалися в руку людини, вона змогла протистояти і перемогти.

Час у художньому творі – це своєрідна модель сприйняття світу, він є своєрідним простором розгортання епічної дії. Час у Лондона спочатку вимірюється годинами, хвилинами, днями: *«о дев'ятій годині»*, *«о шостій ранку»*, *«цілу хвилину він стояв нерухомо»*, *«була четверта»*, *«два дні»*. Пізніше він важче починає піддаватися обчисленню: *«тижнів зо два»*, *«кілька хвилин»*, *«довгий час»*, *«два дні чи два тижні»*, *«якусь частину часу»*. *«довенько»*. Ці зміни у відліку часу пов'язані із змінами у внутрішньому просторі

героя. Час у творі починає сприйматися читачем через плутану межову свідомість мандрівника. Складається враження, що він іноді випадає з часу: «Його душа і тіло пленталися поряд і водночас очужділі одне одному. Така тонка нитка була нитка, що з'єднувала їх». Літо традиційно сприймається як період розквіту, гармонії життєвих сил. У Джека Лондона художня семантика північного літа насичена мотивами незворотності часу. Літо в творі стає порою року, коли повною мірою оголюється жах смерті.

Отже, на межі світу автора і реальності утворюється художній простір оповідання, що є виразом світовідчуття письменника. Часопростір – це особливе поєднання та взаємозв'язок просторових і часових характеристик у літературному творі. В оповіданні «Жага до життя» художній є особливим – це межовий простір північної пустелі, яка ставить людини перед вибором. Семантика пустелі наповнена одночасно предметним та метафоричним змістом. Художній простір пустелі – це метафора пошуку вічних цінностей. Особливості організації зовнішнього художнього простору у Джека Лондона пов'язані з кольором як емоційно-експресивним засобом художньої конкретизації. Особливо частотним є сірий, який відбиває внутрішній душевний стан героя Час і простір формують образ світу, представлений у творі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтін М. М. Форми часу і хронотопу в романі: нариси з історичної поетики // Бахтін М. М. Питання літератури та естетики. – М.: Художня література, 1975. – С. 234 – 407.
2. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. – К.: Аконіт, 2000.
3. Пастушенко Т.В. Конотативні значення кольору в мовній інтерпретації // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – К, 1997. – С.92–97.
4. Подковыркин П.Ф. Художественный мир в стихотворении А. Ахматовой «Музе» («Муза-сестра заглянула в лицо...»). <http://ppf.asf.ru/mir.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Перцова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та компаративістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: семасіологія, стилістика, семантичні аспекти перекладу.

НАРАТИВНА СЦЕНОГРАФІЯ РОМАНУ СТЕНДАЛЯ « LA CHARTREUSE DE PARME »: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Руслана САВЧУК (Київ, Україна)

Статтю присвячено розкриттю лінгвокогнітивних особливостей наративної поетики французького письменника XIX ст. Стендаля. З метою виокремлення авторських наративних технік і наративних тактик у творенні дієгезису окреслено наративну сценографію роману «La Chartreuse de Parme».

Ключові слова: наративна сценографія, наративна модель, оповідь, оповідач, фокалізаційний код.

The article focuses on revealing cognitive peculiarities in the narrative poetics by Stendhal, a French writer of the 19th century. For the purpose of determining the novelist's narrative techniques and tactics the narrative scenography of Stendhal's novel has been stated.

Key words: narrative scenography, narrative model, narrative, narrator, focalization code.

Наприкінці XIX ст. роман набув статусу домінуючого літературного жанру, став, так би мовити, мистецькою формою нового століття [1]. **Актуальність** нашого дослідження пояснюється тим, що в сучасних лінгвопоетологічних студіях до роману як утілення певної історичної епохи можемо звертатися не лише з метою розкриття художньо-естетичних і філософсько-світоглядних позицій його творця, але й з наміром глибше й ґрунтовніше з'ясувати логіку наративного мислення письменника з виходом у площину розуміння художнього тексту як наративно зорганізованої системи знань.

Отож, ми обрали цей безмежно багатий і досить неоднозначний літературний жанр, зважаючи на діалектичну єдність у його наративній структурі двох систем: *суб'єктивної*, оскільки автор художнього твору так чи інакше реалізує себе в дієгезисі, перебуваючи в текстуальних експліцитних / імпліцитних зв'язках із оповідачем, персонажем і читачем, й *об'єктивної* як власне площини розгортання й розвитку подій та/чи дій.

Зауважимо, що оповідач розуміється нами як частка текстуального світу, що передає розповідь іншому членові текстуального світу [2: 35]. З одного боку, оповідач постає

автономним структурним елементом цієї об'єктивної системи. З іншого, він є формою творчого виявлення текстової діяльності письменника, що відтворюється в семантиці, прагматиці й комунікативній ситуації художнього наративу.

Автор поміщає персонажа в простір і час, формуючи тим самим просторову й темпоральну сітку художнього тексту. Водночас, буття персонажа зумовлюється тією ситуацією й тими життєвими характеристиками, які диктують йому час і простір, у яких він перебуває і які не завжди співвідносяться з просторово-часовими координатами оповідача.

Процес оповідання історії за своєю природою може бути апостеріорним, тобто слідувати за подіями та/чи діями. Однак оповідач здатен створювати ілюзію тривалості події та/чи дії “тут” і “зараз”, приміряючи в такому разі на себе маску провідника-медіатора об'єктивним світом буття персонажа й суб'єктивно-модальними пресуппозиціями автора художнього тексту, що імплікуються всім оповідним простором твору. Можливими також є ситуації проlepsису (забігання наперед) або ж анаlepsису (зміщення ходу подій).

Об'єктом нашої розвідки постає наративна поетика французького письменника XIX ст. Анрі Марі Бейля, відомого під псевдонімом Стендаль. Наративна манера цього автора вписується у філософію роману як дзеркала, яке хоч і відбиває оповідну дійсність у категоріях авторського художнього вимислу, все ж не суперечить законам буття в реальному світі. Нагадаємо, що Стендаль як творець соціально-психологічного роману в творі «*La Chartreuse de Parme*», не зважаючи на чималу кількість історично-фрескових елементів, які відтворюють Італію кінця XVIII початку XIX ст. (особливо це відчутно на початку оповіді), представив внутрішню дію, а саме внутрішню еволюцію свого персонажа, застосовуючи нарративну техніку поєднання нетрадиційних типів оповіді і швидкої зміни, подекуди зовсім неочікуваної, фокалізаційного коду в творі.

Досліджуючи лінгвокогнітивні особливості нарративних моделей французької прози XIX ст., у тому числі й нарративну поетику Стендаля, ми послуговуємось термінопоняттям “**сценографія**” (*scénographie*), вперше введеним і застосованим до аналізу художнього тексту французькою дослідницею, текстологом Домінік Менгено [6: 123] і позначаємо ним ситуацію оповідання історії, тобто ведення оповіді. За словами лінгвіста, це поняття дозволяє трактувати художній нарратив як фіксоване відображення, репрезентацію подій та/чи дій [там само: 124]. Ерік Борда, інший французький дослідник, вважає, що сценографія будь-якого художнього тексту окреслюється позиціями оповідача і того, кому оповідається [4: 13].

На наш погляд, **наративна сценографія** прозового твору є механізмом реалізації письменницького задуму шляхом творення ним (письменником) дієгезису як простору, в який поміщено персонажа і який характеризується своїми просторово-часовими координатами, власною мовленнєвою структурою і певним фокалізаційним кодом. Відслідковуючи особливості нарративної сценографії того чи іншого твору, читач отримує змогу “проживати” події та/чи дії в “чужих” суб'єктивних світах і вибудовувати власний алгоритм сприйняття оповідної дійсності.

Тут доречно зауважити, що основне й додаткове значення слова *scénographie* n.f. тісно корелюють зі змістом цього термінопоняття. По-перше, йдеться про «*représentation en perspective*» [5], а по-друге, про «*étude des aménagements matériels du théâtre; technique de leur utilisation*» [ibid.]. Таким чином, нарративна сценографія охоплює композицію оповіді, її розвиток і динаміку (оповідну схему), експліцитний / імпліцитний модули вираження оповідача, модальну позицію оповідача або персонажа.

Основна нарративна модель у поетиці Стендаля “Я – оповідь” (*je-narratif*) вибудовуються двома відмінними мовними свідомостями, які доповнюються й поступаються іншій нарративній моделі, а саме “Оповіді з позиції він / вона” (*il / elle-narré(e)*). На певному етапі представлення подій та/чи дій ці нарративні моделі перехреснюються, утворюючи нову, скомпліковану форму “Я-оповідач у позиції він / вона”. Така нарративна сценографія твору веде до неясності й плутанини щодо того, чий голос організовує оповідь і яким чином структурується весь оповідний простір роману «*La Chartreuse de Parme*».

Вважається, що першоособова нарративна ситуація зумовлена ідеєю особистості як основи мистецтва [3: 80], а тому обмежується певною нарративною рамкою, оскільки оповідач подає оповідь крізь призму свого ставлення до інших дійових осіб художнього твору, у

ракурсі свого сприйняття подій та/чи дій. У наративній сценографії аналізованого роману така наративна ситуація набуває видозміненої форми, оскільки виокремлюються 4 відміни (*déclinaisons*) [4 : 14] гомодієгетичного оповідача, а саме *je, nous, on, historien / chroniqueur*, які й вибудовують парадигматичну вісь оповіді.

Так, на початку маємо гомодієгетичного оповідача, про що чітко заявлено ще в «Avertissement» і про що свідчать дійктичні маркери експліцитності такого оповідача:

Je publie cette nouvelle sans rien changer au manuscrit de 1830, ce qui peut avoir deux inconvénients : Le premier pour le lecteur : les personnages étant Italiens l'impressionneront peut-être moins « ... ». J'avouerai que j'ai eu la hardiesse de laisser aux personnages les aspérités de leurs caractères ; mais, en revanche, je le déclare hautement, je déverse le blâme le plus moral sur beaucoup de leurs actions (Stendhal, CP, 20).

Можемо стверджувати, що тут гомодієгетичний оповідач перебуває в екстрадієгетичній ситуації, зважаючи на його відсутність у дієгезисі. Експліцитними показниками того, що йдеться про гомодієгетичного оповідача, який структурує “Я – оповідь”, виступають займенник *je* й дієслова у першій особі однини *je publie, j'avouerai, j'ai eu, je le déclare, je déverse*. Свідченням того, що оповідач є за межами дієгезису, тобто не виступає безпосереднім учасником або свідком подій та/чи дій, про які оповідається, є різні просторово-часові координати з персонажем. Достовірно відомо, що оповідач, особистість якого все ж мало ідентифікована і в самій оповіді, “тут” і “зараз” представляє те, що було “там” і “колись”, а саме в 1796 році в Італії.

Відзначимо, що для наративної манери Стендаля досить важливими є хроно- й топографічні локуси, які надають більшої достовірності оповіді й постають додатковими елементами наративізації висловлення. Гомодієгетичний оповідач в екстрадієгетичній ситуації наважується лише на окремі, немісткі коментарі щодо вибору власної манери подання подій: *sans rien changer au manuscrit, peut avoir deux inconvénients*. Особистісний модус оповідача у веденні оповіді деталізується такими текстовими одиницями, як прислівник із відтінком *невпевненості* й *сумніву* *peut-être* у значенні: « adverbe de modalité marquant le doute, indiquant que l'idée exprimée par la proposition ou une partie de la proposition est une simple possibilité – possiblement » [5], який у концептуальному плані вводить модальність *ймовірності*, однак *невпевненості* гомодієгетичного оповідача в тому, як сприйме читач його оповідь про події та/чи дії у творі. Прислівниковий зворот *en revanche*, що, виходячи зі свого словникового значення: «en retour, au contraire, inversement» [ibid.], свідчить про *сумнів* щодо однозначності в трактуванні подій та/чи дій, представлених в оповіді.

Щодо особливостей організації “Я – оповіді” в наративній поезії Стендаля, зауважимо, що гомодієгетичний оповідач постає у кількох функціональних перспективах. По-перше, займенник *je* позначає свідка історії, яка оповідається (*je-narratif*). З розгортанням подій та/чи дій у дієгезисі оповідач стає безпосереднім очевидцем і учасником того, про що розповідає, маркером чого виступає неозначений займенник *on* у значенні: « un plus ou moins grand nombre de personnes » [5]. Наприклад:

[...] Le départ du dernier régiment de l'Autriche marqua la chute des idées anciennes : exposer sa vie devint à la mode ; on vit que pour être heureux après des siècles de sensations [...]. On était plongé dans une nuit profonde [...] ; l'on se trouva inondé de lumière (Stendhal, CP, 22).

По-друге, оповідь подекуди вибудовується оповідачем, який, перебуваючи повністю за межами дієгезису, експліцитно позначає свою присутність в оповіді через займенник *nous* і присвійний прикметник *notre*: *Nous avouerons que, suivant l'exemple de beaucoup de graves auteurs, nous avons commencé l'histoire de notre héros une année avant sa naissance* (Stendhal, CP, 30). У цьому разі оповідач подає свої судження і свою оцінку подіям та/чи діям головного героя. Можемо стверджувати, що саме в цій ситуації гомодієгетичний оповідач наближається до мовної особистості автора художнього твору.

З іншого боку, нарративна сценографія роману « La Chartreuse de Parme » підтверджує нашу гіпотезу щодо присутності в оповіді іншої мовної свідомості, відмінної від гомодієгетичного оповідача в екстрадієгетичній ситуації. В цьому разі гомодієгетичний оповідач прирівнюється до хронікера *historien / chroniqueur*, який був свідком тих подій та/чи

дій, про які він оповідає. Однак, гомодієгетичний оповідач тут десемантизується й вибудовується, таким чином, “Оповідь з позиції він / вона”, а далі “Я-оповідач у позиції він / вона”:

Cette époque de bonheur imprévu et d'ivresse na dura que deux petites années ; la folie avait été si excessive et si générale, qu'il me serait impossible d'en donner une idée, si ce n'est par cette réflexion historique et profonde : ce peuple s'ennuyait depuis cent ans.

La volupté naturelle aux pays méridionaux avait régné jadis à la cour des Visconti et des Sforce, ces fameux ducs de Milan. Mais depuis 1635, que les Espagnols s'étaient emparés du Milanais, et emparés en maîtres taciturnes, soupçonneux, orgueilleux, et craignant toujours la révolte, la gaieté s'était enfuie. Les peuples, prenant les moeurs de leurs maîtres, songeaient plutôt à se venger de la moindre insulte par un coup de poignard qu'à jouir du moment présent. La joie folle, la gaieté, la volupté, l'oubli de tous les sentiments tristes, ou seulement raisonnables, furent poussés à un tel point, depuis le 15 mai 1796, que les Français entrèrent à Milan, jusqu'en avril 1799, qu'ils en furent chassés à la suite de la bataille de Cassano, que l'on a pu citer de vieux marchands millionnaires, de vieux usuriers, de vieux notaires qui, pendant cet intervalle, avaient oublié d'être moroses et de gagner de l'argent (Stendhal, CP, 26-27).

Відразу зауважимо, що в наративній техніці Стендаля гомодієгетичний оповідач десемантизується, все ж експліцитно позначає свою присутність в оповіді через такі дійсничні елементи, як присвійні прикметники *ce, cet, cette* і *ces* у значенні: «montrer la chose ou la personne désignée dans la réalité, dans la pensée ou par ce qu'on vient de dire» [5] та займенник *me* у ролі непрямого додатку. Разом із тим, присвійні прикметники можуть свідчити й про надмірний кругозір і повну обізнаність оповідача щодо всього, що відбувається в дієгезисі роману. Такий оповідач співвідноситься з об'єктивним авторським усезнанням, або “над баченням” [2: 102]. У цьому разі йдеться вже про гетеродієгетичного оповідача, що вводить не традиційну, об'єктивну оповідь, а дещо модифіковану оповідь із елементами особистісної оцінки з боку оповідача. У межах своєї гетеродієгетичності оповідач вибудовує оповідь не в нульовій фокалізації, як зазвичай, а у внутрішньо-нульовій.

Гіперболізовані конструкції *cette époque de bonheur et d'ivresse*, зважаючи на основні значення концептуально значущих одиниць *bonheur* n.m.: « état de la conscience pleinement satisfaite – béatitude, bien-être, félicité, plaisir; contentement, enchantement, euphorie, extase, joie, ravissement, satisfaction » [DPRé] й *ivresse* n.f.: « état d'euphorie, de ravissement, d'exaltation – enivrement, extase » [ibid.] імплікують суб'єктивну оцінку гетеродієгетичного оповідача й надають останньому можливість вибудовувати оповідь із стереоскопічним, об'ємним зображенням подій та/чи дій. Саме внутрішньо-нульовий фокалізаційний код представляє оповідь у перспективі оповідача, який, поміж тим, не виявляє себе жодним чином в оповіді. Ми маємо тут оповідь із позиції він / вона: *les Français entrèrent à Milan, jusqu'en avril 1799, qu'ils en furent chassés à la suite de la bataille de Cassano.*

Зауважимо, що в цьому сегменті оповіді оповідач фокусується не на подіях та/чи діях як таких, а на життєвих реаліях персонажів, тобто на тому, що має або матиме вагомий вплив на розгортання подій та/чи дій з точки зору гетеродієгетичного оповідача. У цій ситуації останній перебуває в дієгезисі, оскільки, хоча й не постає безпосередній учасником того, про що оповідає, однак його історія видається все-таки суб'єктивованою.

У цьому контексті синтаксична фігура поліптоту *les Espagnols s'étaient emparés du Milanais, et emparés en maîtres*, зважаючи на повтор у певній модифікації семантично значущого дієслова *s'emparer* v.pron. в додатковому словниковому значенні: « se rendre maître (d'un esprit, d'une personne) au point de dominer, de subjuguier – envahir, gagner » [5], свідчить про бажання оповідача акцентувати увагу не на події, а на способі й манері реалізації останньої.

Інтрадієгетичність оповідача (перебування в дієгезисі) імплікується, по-перше, такими емоційно-забарвленими семантичними одиницями як *gaieté* n.f., *joie* n.f., *volupté* n.f., які, маючи спільне словникове значення: « plaisir moral ou esthétique très vif » [ibid.], позначають суб'єктивне відношення гетеродієгетичного оповідача до того, про що він оповідає. По-друге, вживанням дієслів, які характеризуються чітко вираженою негативною модальністю, як от *s'emparer* в основному словниковому значенні: « prendre violemment ou indûment

possession de (un pays, un bien) – conquérir, enlever, occuper, prendre » [ibid.], *s'ennuyer*: « éprouver de l'ennui – s'embêter, se morfondre » [ibid.], *s'enfuir* в додатковому словниковому значенні: « s'écouler, disparaître – passer » [ibid.] та *se venger*: « rendre une offense (à qqn) pour se dédommager moralement » [ibid.], якими імплікується оцінно-модальна площина гетеродієгетичного оповідача. Оцінка гетеродієгетичним оповідачем того, що відбувається в дієгезисі підсилюється також уживанням абстрактного прикметника *folle* adj. у додатковому словниковому значенні: « contraire à la raison, à la sagesse, à la prudence – absurde, déraisonnable, insane, insensé, irrationnel » [ibid.] у звичайному ступені та оцінного прикметника *petit* adj. у додатковому словниковому значенні: « faible, infime, infinitésimal – minimum » [ibid.] у найвищому ступені порівняння.

Таким чином, можемо стверджувати, що всезнаючий гетеродієгетичний оповідач веде оповідь у власному перцептивному модусі. Він не лише “знає” й оповідає, але й “відчуває” та переймається зображуваними подіями та/чи діями. У концептуальному плані аналізований сегмент оповіді відзначається тональністю **розчарування**, що, на нашу думку, підсилюється особливостями ритмічної організації оповіді. Відтак, дистантний повтор близьких за семантичним значенням синтаксичних конструкцій у кінці речень: [...], *si ce n'est par cette réflexion historique et profonde : ce peuple s'ennuyait depuis cent ans. [...] et craignant toujours la révolte, la gaieté s'était enfuie* сповільнює динаміку оповіді, формуючи, таким чином, паузу в судженнях і умовиводах оповідача.

Суб'єктивного й інтеріоризованого забарвлення оповіді надають персоніфікація та метафоризація **безтурботності життя** через уживання метафори *la gaieté s'était enfuie*, яка в концептуальному плані також імплікує **розчарування** оповідача, зважаючи на основне смислове навантаження дієслова *s'enfuir* v.pron.: « s'éloigner en fuyant, ou en hâte – décamper, déguerpir, déloger, détalier, s'échapper, filer, fuir, se sauver – s'évader [5] у поєднанні з іменником *gaieté* n.f. в основному словниковому значенні: « état ou disposition d'une personne animée par le plaisir de vivre, une humeur riante – alacrité, allégresse, enjouement, entrain, hilarité, joie, jovialité, jubilation, vivacité » [ibid.].

У наративній поетиці Стендаля досить часто гетеродієгетичний оповідач зникає на певному етапі розгортання оповіді. Саме в ті моменти, коли оповідь сягає найвищої точки інтеріоризації й персонажної чуттєвості, гетеродієгетичний оповідач надає персонажам можливість “говорити” самим за себе. Тут не йдеться, звісно, про сегменти вкраплень прямої мови головних героїв у мовленнєву структуру оповідача. У Стендаля наративна сценографія набирає значно складнішої форми, представляючи оповідь в оповіді, або наративну модель “Я-оповідач у позиції він / вона”.

Зауважимо, що попри зміну дейктичних елементів, які позначають присутність / відсутність оповідача в оповіді й дієгезисі та появу іншого фокалізаційного коду, в цій позиції оповідь зберігає свою семантичну цілісність, оскільки гетеродієгетичний оповідач лишається в мовній свідомості свого персонажа. Відтак, гетеродієгетичний оповідач не анонсує заздалегідь, що передоручає вести оповідь самим персонажам, однак уживання дієслова мислення *se dire* v.pron. у словниковому значенні: « dire à soi-même, penser » [DPRé] переводить оповідь у медитативну площину головного героя:

À ce mot, la duchesse fondit en larmes : enfin, elle pouvait pleurer. Après une heure accordée à la faiblesse humaine, elle vit avec un peu de consolation que ses idées commençaient à s'éclaircir. Avoir le taps magique, se dit-elle, enlever Fabrice de la citadelle, et me réfugier avec lui dans quelque pays heureux, où nous ne puissions être poursuivis, Paris, par exemple. Nous y vivrions d'abord avec les douze cents francs que l'homme d'affaires de son père me fait passer avec une exactitude si plaisante. Je pourrais bien ramasser cent mille francs des débris de ma fortune ! L'imagination de la duchesse passait en revue avec des moments d'inexprimables délices tous les détails de la vie qu'elle mènerait à trois cents lieues de Parme. Là, se disait-elle, il pourrait entrer au service sous un nom supposé ... Placée dans un régiment de ces braves Français, bientôt le jeune Valserra aurait une réputation ; enfin il serait heureux (Stendhal, CP, 323).

На початку представленого сегменту оповіді гетеродієгетичний оповідач у межах своєї обізнаності представляє головну героїню, що реалізується через займенник 3-ої особи однини *il* або *elle*. Нагадаємо, що цей займенник виступає імпліцитним маркером оповідача,

оскільки представляє не “він / вона” – оповідач / оповідачки, а являє собою організацію тексту з позиції “він / вона” [2: 101], тобто з позиції оповідача, для якого займенник 3-ої особи разом із відповідними іменниками виступають основною формою позначення персонажів: *la duchesse fondit en larmes, elle pouvait pleurer, elle vit avec un peu de consolation*. Далі відбувається повна зміна фокалізаційного коду в творі: від нульово-внутрішньої, рідше нульової, до внутрішньої фокалізації. Відтак, гетеродієгетичний оповідач, “занурюючись” у підсвідомість головної героїні, надає їй можливість власним голосом озвучувати думки: *avoir le taps magique, me réfugier avec lui, nous y vivrions, je pourrais bien*.

Зміна типу оповіді (авторське “над бачення” → внутрішні роздуми персонажа, представлені ним у його суб’єктивно-перцептивному модусі) й фокалізаційного коду в цьому сегменті оповіді есплікується темпоральною оформленістю останньої. Гетеродієгетичний оповідач лишається у наративній перспективі дієгезису, тобто подій та/чи дій, про які він оповідає і свідком яких він, ймовірно, був: *à ce mot, la duchesse fondit en larmes, elle vit avec un peu de consolation que ses idées commençaient à s’éclaircir*. Відтак, Plus-que-parfait й Imparfait вибудовують темпоральну канву оповіді. Представляючи власні думки й бажання, що отримують вираження у формах інфінітиву: *avoir le taps magique, me réfugier avec lui* й умовного способу Conditionnel présent: *nous y vivrions, je pourrais, il pourrait, il serait heureux*, головна героїня стає оповідачкою на цьому етапі розгортання оповіді й розширює оповідну перспективу у власному внутрішньому модусі, імплікуючи світ нездійснених бажань і ілюзій.

Отже, основною наративною стратегією Стендаля у творенні дієгезису є контраст “Я-оповіді” у відповідних авторських модифікаціях із нульово-внутрішнім і внутрішнім фокалізаційними кодами та модифікована об’єктивна оповідь із елементами особистісної оцінки з боку оповідача. Однією з головних стратегічних тактик у формуванні оповіді постає наявність тих мовних елементів, які мають антропоцентричний компонент. Йдеться про показники часу, простору, розвитку думки, оцінки, тобто ті текстові одиниці, в семантиці яких наявні й відчутна певна позиція оповідача як учасника або спостерігача подій та/чи дій, суб’єкта ментальних та емоційних станів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Папуша І. Теорія роману, теорія наративу і наратологія / Ігор Папуша // Наратологія як теорія прози. – Режим доступу: <http://www.papusha.at.ua>.
2. Савчук Р.І. Оповідний простір художньої прози Ф. Саган: лінгвокогнітивний та комунікативний аспекти: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.05 / Савчук Руслана Іванівна. – К., 2009. – 295 с.
3. Ткачук М.П. Наративні моделі українського письменства / Микола Платонович Ткачук. – Тернопіль: ТНПУ, Медобори, 2007. – 464 с.
4. Bordas É. Stendhal au miroir du roman : stratégies de l'énonciation narrative dans « La Chartreuse de Parme » / Éric Bordas // L'information Grammaticale. – 1996. – №71. – P. 13-18.
5. Dictionnaire Le Petit Robert électronique / Version électronique du Nouveau Petit Robert, dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française. – P.: Bureau van Dijk, 1997. – Електрон. опт. диск (CD-ROM). – Назва з титул. екрану.
6. Maingueneau D. Le contexte de l'oeuvre littéraire. Énonciations, écrivain, société / Dominique Maingueneau. – P. : Dunod, 1993. – P. 122-124.

ДЖЕРЕЛО ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ:

Stendhal, CP : Stendhal. La Chartreuse de Parme / Stendhal. – P. : Gallimard, 1972. – 700 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руслана Савчук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології Київського національного лінгвістичного університету, докторант кафедри.

Наукові інтереси: наратологія, зокрема когнітивна, в контексті досліджень й інтерпретації художнього дискурсу, семіотика художнього тексту, стилістика художнього мовлення.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМПОЗИЦІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ФОРМИ «ОПИС» В ОПОВІДАННЯХ І. БАХМАНН

Олеся СКЛЯРЕНКО (Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті розглядаються особливості використання композиційно-мовленнєвої форми «опис» в оповіданнях відомої австрійської авторки Інгеборг Бахманн. Встановлено, що ця композиційно-мовленнєва форма є делімітованою та часто містить у собі наративні контексти, що рефлектують у собі авторську картину світу.

Ключові слова: авторський ідіостиль, авторська картина світу, композиційно-мовленнєві форми, опис, фактичний описовий контекст, суб'єктивний описовий контекст, оповідання.

The article deals with the peculiarities of the usage of such a compositional type of speech as «description» in the stories by the famous Austrian writer Ingeborg Bachmann. It was established, that this compositional type of speech is delimited and often consists of some narrative contexts that reflect the author's mapping of the world.

Key words: author's style, author's mapping of the wrld, compositional types of speech, description, factual descriptive context, subjective descriptive context, story.

Постановка проблеми. Аналіз будь-якого авторського ідіостилу вимагає від дослідника значного вивчення особливостей макро- та мікрорівня текстів досліджуваного автора. За твердженням Б. Совінські аналіз авторського твору був би не повним, без звернення уваги на використання композиційно-мовленнєвих форм, що є складовою макростилістичного рівня [12].

Зв'язок дослідження з важливими науковими чи практичними завданнями полягає у тому, що інтерпретація будь-якого авторського ідіостилу вимагає опису взаємодії всіх його складників на макро- та мікростилістичному рівнях з виокремленням їх основних одиниць.

Аналіз останніх джерел і публікацій вказує на те, що композиційно-мовленнєві форми в лінгвістиці мають різні назви, такі як форми викладу, мовленнєві типи, функціонально-сміслові типи мовлення, форми дискурсу, контексти, наративні види, логічні єдності, сміслові типи мовлення, комунікативні прийоми [7: 140; 6: 5; 2: 115]. Але найбільш уживаним є термін В.В. Виноградова «композиційно-мовленнєві форми». У стилістиці виділяють такі композиційно-мовленнєві форми: опис, оповідь, роздум [2: 117; 1: 98; 7: 140]. Питання, що ж знаходиться в основі такої класифікації, залишається на сьогодні невирішеним. Так, деякі німецькі дослідники вважають, що в основі класифікації композиційно-мовленнєвих форм знаходиться повідомлення (Aussagen), наказ (Befehlen), запитання (Fragen) та оцінка (Werten), а інші вважають основою поділу композиційно-мовленнєвої форми повідомлення (Mitteilung, Bericht), опис (Beschreibung, Schilderung) та пояснення (Erörterung, Erklärung) [1: 101].

Розглядаючи та характеризуючи композиційно-мовленнєві форми, керуватимемося класифікацією, запропонованою М. Брандес, В. Кухаренко та А. Домашневим. Композиційно-мовленнєва форма «опис» має такі підвиди: опис предмета, динамічний опис, статичний опис, портрет, пейзаж. В основу цієї композиційно-мовленнєвої форми лягла філософська категорія простору з такими характеристиками: розташування чогось відносно інших тіл, відстань між ними, кути між різними просторовими напрямками [6: 15]. Враховуючи характеристики категорії часу та об'єкт опису, А. Домашнев розрізняє статичний і динамічний опис. Статичний опис – це опис предметів, що фіксує два види відношень: «предмет–простір» та «предмет–ознака». Відповідно до типу відношень опис матиме предметно-адвербіальну та предметно-атрибутивну форму [2: 117]. Динамічний опис зображує предмети в русі та переміщенні один відносно до одного [2: 119].

Таким чином об'єктом дослідження є особливості використання композиційно-мовленнєвої форми «опис» в оповіданнях відомої австрійської письменниці Інгеборг Бахманн.

Предметом дослідження є фрагменти оповідань Інгеборг Бахманн, що містять у собі композиційно-мовленнєву форму «опис».

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді композиційно-мовленнєвої форми «опис» в оповіданнях австрійської письменниці Інгеборг Бахманн. Такий аналіз допоможе визначити авторську інтенцію та розкрити авторську картину світу.

Виклад основного матеріалу. У ході нашого дослідження 24 оповідань І. Бахманн було виділено 266 описових контекстів, точніше в ранніх оповіданнях – 66, у збірці «Das dreißigste Jahr» – 98, у двох міжциклових оповіданнях – 20, а в збірці «Simultan» – 82. Зазначимо, що зробити точні підрахунки описових контекстів неможливо, адже для їх визначення поки що не існує єдиного вираженого показника, тому в нашому аналізі головною характеристикою, якою ми керувалися у визначенні описових контекстів, був дескриптивний характер.

Усі описові контексти ми поділили на **фактичні** та **суб'єктивні**, де **фактичним описом** є змалювання предметів чи осіб без акценту на авторську оцінку. Для ранніх оповідань такий тип опису характерний уже в експозиції твору, що вказує на прагнення авторки чітко й конкретно передавати змістово-фактуальну інформацію. Такі описові контексти характерні для оповідань «Die Fähre», «Auch ich habe in Arkadien gelebt», «Ein Geschäft mit Träumen» та «Portrait von Anna Maria». Наприклад: *«Gegen Norden ist das Teil dunkel und dicht, nahe liegt Hügel an Hügel, aufwärtsgewölbt hängen Wälder nieder, und in der Ferne heben sich die steileren Höhen, die an hellen, freundlichen Tagen einen milden Bogen in das Land hinein bilden»* [11: 10]. Чи інший приклад з оповідання «Ein Geschäft mit Träumen» *«Mein Weg führte mich durch die Innere Stadt. In den Schaufenstern traten Schatten und verbargen die Dinge, die darin gehäuft lagen, aber ab und zu flammten schon Neonlichter und drängten das einbrechende Dunkel gegen die Fassaden»* [11: 41]. Так, у першому випадку ми маємо опис долини, а у другому – міста пізнього вечора. Створюючи такі описи, автор намагається відтворити перед реципієнтом образи описуваних речей у їх реальному стані й таким чином безпосередньо залучити читача до подій, що розгортаються.

Що стосується **суб'єктивних** описових контекстів, то в досліджуваних оповіданнях вони займають домінуючу позицію. Це пояснюється бажанням І. Бахманн надати своїм описовим контекстам образності. Наприклад, у тому ж оповіданні «Die Fähre» авторка створює опис річки, який утілює в собі всі очікування поромника Йозіпа. *«Der Fährmann Josip Poje denkt, daß sie vielleicht trotzdem traurig ist. Aber es wird einen lustigen Winter geben. Josip sucht einen Stein und schleudert ihn über das Wasser. Der Fluß ist merkwürdig trüb, und in der Mattheit des Abends hat keine Welle den schäumenden Silberkranz. Es ist nichts mehr als ein graues Wogen, das sich mit breiter Kraft zwischen das Land drängt und Trennung bedeutet»*[11: 14]. Композиційно-мовленнєва форма «опис» доповнює внутрішній діалог персонажа і дає змогу реципієнту зрозуміти, що в Йозіпа була сьогодні маленька перемога, коли він не відпустив Марію до пана, і хоча використання епітетів із заниженою оцінкою *«merkwürdig trüb»* створюють атмосферу стурбованості, але річка стає в цьому описовому контексті тим елементом, що роз'єднує багатого пана та молоду дівчину. Описовий контекст, як доповнення внутрішнього діалогу, відіграє функцію актуалізатора зв'язності тексту, що поєднує різні фрагменти в смислове ціле.

Відмежувати фактичні описові контексти від суб'єктивних в оповіданнях нелегко, адже навіть фактичні описи містять у собі авторські оцінки, що визначають власне авторське ставлення до описуваного. А. Загнітко зазначає, що саме художній опис містить лише ті ознаки, які здаються письменнику важливішими саме в даний момент. Художній опис має свою схему: 1) перше враження, 2) загальна характеристика, 3) опис окремих ознак, що дають перше враження про описуваний предмет, 4) ставлення до об'єкта [3: 137].

Що ж до досліджуваних оповідань, то за такою схемою будуються лише ті описові контексти, обсяг яких складає 3-6 речень. Такі описи мають лише 36% проаналізованих оповідань і характерні для збірок «Das dreißigste Jahr» та «Simultan». Низька частотність використання саме такого типу описових контекстів пояснюється тим, що авторка має схильність до змалювання внутрішнього світу персонажів, а це обумовлюється її філософським та естетичним баченням, в основу яких покладено бажання показати вплив суспільних структур на людські долі.

Взагалі описові контексти портретів, пейзажів та інтер'єру більш уживаними є саме в ранніх оповіданнях та у збірці «Simultan». Такі описи вводяться до наративних контекстів, діалогів із внутрішньомовленнєвими вкрапленнями, до потоку свідомості, наприклад: *«Nur das Mädchen in dem schwarzen Pullover und dem roten Rock saß noch da, hatte sich nicht mit den anderen erhoben. Sie ist betrunken, dachte Charlotte»* [11: 187]. Така деталізація локусу є

тією змістово-фактуальною інформацією, що допомагає потенційному читачеві в декодуванні авторської точки зору й виконує ознайомлюючу та характеризуючу функції.

Портретні описові контексти мають особливе значення. Саме такий тип композиційно-мовленнєвої форми несе експліцитну авторську оцінку та модальність, тобто безпосередньо вказує на розподіл авторських симпатій чи антипатій [1: 143]. Портретні описові контексти І. Бахманн характеризуються деталізацією як внутрішнього, так і зовнішнього планів особистості та є гарним прикладом розгорнутого портрета, хоча потрібно зазначити, що описи І. Бахманн не містять характерологічних деталей, які мають позаконтекстне значення.

Оскільки проза І. Бахманн має явно виражений феміністичний характер, то основна кількість портретних контекстів належить саме жіночим описам. Пояснення цьому можна знайти в дослідника австрійської літератури ХХ ст. Д. Затонського, який зазначав, що герої І. Бахманн могли бути чоловічими масками. Від того моменту, як на них було покладено тонші й складніші функції, лише жіночі фігури виявилися здатними відповідати новим вимогам, до того ж жіночі фігури особливого складу, не обов'язково схожі на Бахманн, але близькі з нею за характером, жінки, співзвучні їй душевно; жінки вразливі, самотні, майже на грані істерії, з божевільними думками про самогубство й майже містичним передчуттям ранньої смерті, близького кінця [4: 363].

Наприклад, опис коханки я-оповідача з оповідання «Alles»: *«Ich lernte Betty kennen, eine Verkäuferin von der Maria Hilferstraße.... Sie war kurz angebunden, anspruchslos, unterwürfig und höchstens eßlustig bei aller Lustlosigkeit, mit der sie ihre freien Abende zubrachte»* [11: 151]. За допомогою використання такого описового контексту І. Бахманн створила типовий образ жінки, яка завжди мовчки сприймає все в житті. Використання антитези *«eßlustig bei aller Lustlosigkeit»* має іронічний характер і передає глузливе авторське ставлення до особи.

Описові контексти мають різноманітну мовленнєву структуру. Крім традиційного поділу описових контекстів ми також виокремлюємо «подієвий опис», який за Г. Солганик «... змальовує атмосферу, умови, в яких відбувається дія» [10: 92]. Саме подієвий опис займає чільне місце серед інших описових контекстів і цим самим надає оповіданням більшого динамізму та емоційності. Наприклад, описовий контекст з оповідання «Unter Mördern und Irren»: *«Er rauchte mechanisch und zog in ganz gleichmäßigen Abständen an der Zigarette, als wäre Rauchen alles, was er könne. An dem Rest der Zigarette, einem sehr kurzen Rest, an dem er sich verbrannte, ohne das Gesicht zu verziehen, zündete er die nächste Zigarette an und rauchte um sein Leben»* [11: 180]. Використовуючи такий тип описового контексту, І. Бахманн вводить нового персонажа, що в уяві реципієнта постає як дуже мужня людина, яка не боїться болю. Як правило, така форма опису характерна для абзаців із зовнішньодійовим типом. Саме такий поділ інформації має на меті допомогти реципієнту уявити загальну картину.

Привертають увагу також статичні та динамічні описові контексти, що передають стан і події, які відбуваються навколо особи, що їх переживає. Наприклад, описовий контекст з оповідання «Das dreißigste Jahr»:

«Der nächste Zug trug ihn durch eine schauervolle Nacht – die Räder sprangen in größeren Stationen auf andere Schienen und rollten voll Erbitterung, während er, eingeklemmt mit zehn Personen in einem Abteil, nach Luft rang, zur Seite sah, wenn die ältliche Frau neben ihm ihr Kind stillte... er wusste auch sofort, dass der Zug mit einem anderen zusammengestoßen war» [11: 125].

У наведеному прикладі описовий контекст є одним завершеним реченням, де вже на початку опису авторка вводить інформацію, яка зумовлює подальший опис подій. Увагу реципієнта привертає внутрішньо мовленнєве вкраплення *«... er wusste auch sofort, dass der Zug mit einem anderen zusammengestoßen war»*, що є функціонально-смісловим типом мовлення, вдало введений в опис нарративний контекст передає емоційно-напружений стан персонажа.

Описові контексти у творах І. Бахманн визначаються тим, що починаються завжди іменником-підметом або займенником-підметом, які наповнюють контекст змістово-фактуальною інформацією та вводять таким чином нову мікротему. В аналізованих оповіданнях описові контексти сигналізують про перехід однієї композиційно-мовленнєвої форми в іншу. За такої умови описові контексти зазвичай вводяться авторськими маркерами, які й зумовлюють подальший опис: *«Er bat um mehr Schlaf. Komm, schöner Herbst. In diesem*

Oktober der letzten Rosen... . Es gibt allerdings eine Insel, von der ihm einer erzählt hat, in der Ägäis, auf der es nur Blumen und steinerne Löwen gibt; die gleichen Blumen, die bei uns bescheiden und kurz blühen, kommen dort zweimal im Jahr, groß und leuchtend. Die knappe Erde, der anweisende Fels spornen sie an. Die Armut treibt sie in die Arme der Schönheit. Er schief meist bis tief in den Nachmittag ... » [11: 105].

Увідним маркером у даному випадку є наказове речення «*Komm, schöner Herbst*». Далі йдуть внутрішньо-мовленнєві вкраплення, як рефлексія протагоніста на осінь, час, коли востаннє квітнуть троянди. Мрії персонажа щодо загадкового острова, які містять внутрішньо-мовленнєві вкраплення, є сном, на що вказує раптовий перехід опису до наративу з персональною перспективою розповіді, перехідним маркером якого є особовий займенник «*er*». Використання внутрішнього мовлення в наведеному описовому контексті можна пояснити тим, що автор прагне створити більше емоційних конотацій і надати тексту більшої експресії [9: 178].

Висновки. Тож картина світу, створена в уяві автора, рефлексує також в описових контекстах, що мають дескриптивний характер. Описові контексти значною мірою є делімітованими, до них часто влітаються наративні контексти, які відтворюють в уяві реципієнта описувані події як такі, що відбуваються реально.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні авторського ідіостилу І. Бахманн залучаючи роман «Маліна» та радіоп'єси з виокремленням авторських ключових концептів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс : на материале нем. языка / Маргарита Петровна Брандес. – М. : Прогресс – Традиция : ИНФРА, 2004. – 416 с.
2. Домашнев А. И. Интерпретация художественного текста / Домашнев А. И., Шишкина И. П., Гончарова Е. А. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.
3. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту : Теорія і практикум : [науково-навчальний посібник] / Анатолій Панасович Загнітко. – [вид. 2-ге, доп. і перероб.] – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток ЛТД», 2007. – 313 с.
4. Затонский Д. В. Австрийская литература в XX столетии / Дмитрий Владимирович Затонский. – М. : Художественная литература, 1985. – 444 с.
5. Іваненко В. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології) : [монографія] / Вікторія Іваненко. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2006. – 328 с.
6. Іваненко С. М. Поліфонія тексту : [монографія] / Світлана Мар'янівна Іваненко – К. : Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 318 с.
7. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / Валерія Андріївна Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с.
8. Лановик М. Функціонування художнього образу в різномовних дискурсах / Мар'яна Лановик. – Тернопіль : Економічна думка, 1998. – 144 с.
9. Складенко О. Б. Авторське та персональне мовлення як одна із структурно-композиційних доміант оповідань І.Бахманн (на мат. збірки «Das dreißigste Jahr») / Олеся Богданівна Складенко // Культура народів Причорномор'я. – Симферополь, 2007. – № 110. – Т.2. – С. 176–178.
10. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика : сложное синтаксическое целое / Григорий Яковлевич Солганик. – М. : Высшая школа, 1973. – 209 с.
11. Bachmann I. Sämtliche Erzählungen / Ingeborg Bachmann. – München, Zürich: Piper Verlag, 2005. – 495 S.
12. Sowinski B. Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen / Bernhard Sowinski. – Stuttgart, Weimar : Verlag J.B.Metzler, 1999. – 248 S. – (2. Aufl.)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олеся Складенко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та методики навчання Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Наукові інтереси: дослідження авторських ідіостилей сучасних австрійських письменниць, лінгвокультурні особливості сучасної австрійської літератури.

ЗАСОБИ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В ТЕКСТІ ДРАМИ

Світлана СОКОЛОВСЬКА (Житомир, Україна)

Стаття присвячена дослідженню засобів експресивності в тексті драми. Виявлено специфічні засоби концептуалізації мовної картини світу, проаналізовано функціонально-семантичну категорію інтенсивності, яка є однією зі складових поетичної парадигми Б. Брехта.

Ключові слова: мовна особистість, поетична парадигма, ідіостиль, концепт, доповнення, посилення, контраст.

The article deals with the research of the instruments of expressiveness in drama text. Specific means of conceptualization of language mapping of the world are identified; functional semantic category of intensity that is one of the components of B. Brecht's poetic paradigm is analyzed.

Key words: language identity, poetic paradigm, individual style, concept, additional information, intensification, contrast.

Постановка проблеми. В останні десятиліття проблематика поетичних парадигм мовних засобів, які сприяють створенню індивідуальних різновидів художнього мовлення, є однією з найбільш привабливих царин у сфері функціонально-когнітивних досліджень. Вивчення мовних засобів відображення авторського бачення дійсності як одного з можливих способів світосприйняття значною мірою змінило розуміння меж лінгвістичного знання відносно такого явища, як ідіостиль письменника. Творча діяльність митця багато в чому мотивується прагненням по-своєму концептуалізувати оточуючу його дійсність, суб'єктивувати мовний образ персонажу, авторизувати зображене. Аналізуючи світову драматургію, Б. О. Костелянець окреслив основні принципи рецепції й інтерпретації тексту драми, які можна застосувати і до античної драми, і до епічної драми Б. Брехта, і до екзистенціальної драми морального вибору, і до абсурдистської п'єси. Разом з тим дослідник наголосив, що драма вимагає застосування власне естетичного підходу, її аналіз передбачає розгляд конфлікту, комплексне вивчення в історичному й естетичному контекстах [4: 18]. Ця проблематика є об'єктом досліджень, присвячених вивченню письменницької манери підтримувати увагу читачів або глядачів до свого твору, керувати ним, контролювати висновки реципієнтів. Особливого значення окреслена проблематика набуває під час вивчення мови драматичних творів Б. Брехта. Його мовна філософія характеризується максимом про те, що художнє мовлення не може бути одновекторним: від автора до глядача або читача. Драматург наполегливо шукає засоби провокування зворотного зв'язку: від адресата до адресанта. Саме тому літератор вдається до недовомовленості, що «дає можливість не розжовувати драматургічний м'якуш, аби глядач міг його проковтнути без щонайменших зусиль, а організовує художній простір драматичних творів таким чином, щоб у них обов'язково залишалася вільна територія і для самостійної інтелектуальної діяльності глядача» [2: 30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам аналізу мови художніх творів присвячені праці М.М. Бахтіна, В.В. Віноградова, О.М. Пешковського, Б.В. Томашевського. У розвідках сучасних дослідників: І.В. Арнольд, Н.С. Болотнової, М.П. Брандес, О.П. Воробьової текст розглядається як відображення ідіостилу автора і як форма комунікації: результат первинної комунікативної діяльності творця і об'єкт вторинної комунікативної діяльності адресата. Завдання дослідників полягає в тому, щоб показати безпосередній зв'язок у тріаді: слово – мислення – індивідуальність автора. Автор втілює себе в художньому творі, виявляючи у мовностилістичному оформленні, структурі тексту власне світобачення, світосприйняття, світовідчуття.

Актуальність дослідження. У зазначеному ракурсі актуальним є питання комунікативної стратегії функціонування людської свідомості і сфери духовної культури людини, а отже, і творчості взагалі, яка пов'язана з історичним процесом і свідомістю автора. У центрі уваги знаходиться феномен функціонально-стилістичної неоднорідності засобів вираження, посилення, актуалізації, суб'єктивізації та гармонізації мови художнього твору. Такий аспект досліджень пояснюється не лише власне науковою вагомістю феномену, що розглядається, а й можливістю декодування загального коду художньої творчості та його концептів.

Експресія ідіостилу є прийомом концептуалізації мовної картини світу й актуалізації смислу в художніх текстах автора. У конкретному мовному втіленні єдність семантики,

структури і функцій художнього мовлення реалізується в єдності концептуальної системи мовної особистості митця та його поетичної парадигми (палітри мовних виразних засобів). Специфіка мовної особистості Б. Брехта зумовлена багатством і різноманітністю його ідіостилію, його самобутньою поетикою, сформованою на перетині традиціоналізму та драматичного новаторства. Експресивність художнього мовлення Б. Брехта зумовлена особливостями його поетичної парадигми, яка містить багату палітру виразних засобів.

Однією зі складових поетичної парадигми драматурга є функціонально-семантична категорія інтенсивності. Семантика цієї категорії слугує одним зі способів концептуалізації мовної картини світу, а структура (у вигляді лексичного й семантичного повтору) – засобом актуалізації даної концептуальної системи в епічній драмі автора «Кавказьке крейдянє коло» (її остання, третя редакція з'явилася у 1954 році):

*«Der Sänger: Wir **hoffen**, ihr werdet finden, dass die Stimme des alten Dichters auch im Schatten der Sowjettraktoren klingt. Verschiedene Weine zu **mischen** mag falsch sein, aber alte und neue Weisheit **mischen sich** ausgezeichnet. Nun, ich **hoffe**, wir alle bekommen erst zu essen, bevor der Vortrag beginnt. Das hilft nämlich»* [6: 584].

Бертольта Брехта завжди цікавили не стільки характери, скільки позиції, не стільки вигини людської долі, скільки словесні двобої, сцени диспутів, зібрань, судів, життєвих ситуацій, які перевіряють міцність тих чи інших життєвих позицій [7: 72]. Дія в його драмі набуває епічного складу, виникає зі співвіднесення паралельних сюжетних ліній та відносно самостійних епізодів: у трьох актах розповідається історія служниці Груше та «її» дитини, у четвертому акті – паралельно викладається історія судді Аздака. Ці сюжетні лінії «перетинаються» в п'ятому акті. Послідовне зображення подій підкреслює випадковість цієї зустрічі. Центр дії не залишається весь час незмінним, а постійно переміщується, точніше, на сцені з'являються групи людей, серед яких або по відношенню до яких людина займає певну позицію.

Отже, історії Груше й Аздака викладені автором не задля з'ясування конфлікту щодо володіння долиною, про який йдеться у пролозі. Б. Брехт уникає зосередженості дії на головній особі, чия доля виражає основну думку, через епізацію окремих моментів (збільшення ролі фону, обставин, введення побічних ліній, додаткових епізодів і коментарів):

«Grusche: Michel, Michel, ich hab mir mit dir etwas aufgeladen!»[6: 602].

«Der Hausknecht: Glaub mir, es ist nichts schwerer, als einen faulen und nutzlosen Menschen nachzuahmen» [6: 606].

*«Die Musiker: In den blutigsten Zeiten
Leben freundliche Menschen»* [6: 610].

У комунікативній стилістиці тексту системні якості окремих лексичних одиниць, найбільш важливих у репрезентації смислу тексту, їх естетична значущість й роль, а також лексичний аспект смислового розгортання тексту розглядаються в ієрархії контекстів, які розширюються, в образній перспективі цілого. При цьому основоположними є три типи смислових відношень лексичних елементів: доповнення, посилення й контраст [1: 350].

Концепт «небезпеки добра» організується його домінантою – ремою ключової лексичної мікроструктури висловлювання («**Schrecklich** ist die *Verführung zur Güte*»). Наступне асоціативне розгортання тексту відображає ряд асоціатів, які втілюють посягання на духовне начало, підкреслюють небезпеку через неможливість протистояти жахливій спокусі. Вони виникають на основі контрасту з «добрим»: *Gefahr, Falle, Festung, Baracke, kalt und gleichgültig, ohne Teilnahme, Blindheit, Gewalt*. Цей послідовно організований ряд асоціатів посилює ідею складної людської долі, її суперечливості, вибору, який змушена зробити Груше під тиском обставин. В асоціативно-смислове поле «Güte» введено ключове слово «Verführung», що дає новий імпульс для асоціативного сполучення й ототожнення на концептуальній основі. Це стає можливим у контексті завдяки повтору елементів мікроструктури, які входять до текстового асоціативно-смислового поля:

*«Der Sänger: **Lange** saß sie bei dem Kinde
Bis der Abend kam, bis die Nacht kam
Bis die Frühdämmerung kam. **Zu lange** saß sie –
Zu lange saß sie –*

*Das stille Atmen, die kleinen Fäuste
Bis die Verführung zu stark wurde gegen Morgen
Und sie aufstand, sich bückte und seufzend das Kind nahm
Und es wegtrug» [6: 600].*

Рішення взяти покинуту дитину не було спонтанним – лексичні структури відображають етапи цього процесу, його складність: *lange, zu lange, bis der Abend kam, bis die Nacht kam, bis die Frühdämmerung kam*. Наскрізне багаторазове посилення смислу фокусує увагу на цьому аспекті втіленої в тексті дійсності.

Сприймаючи текст як предметно-знакове утворення, читач продукує його смисл (експліцитний та імпліцитний) відповідно до свого інформаційного тезаурусу, спираючись на об'єктивний фактор – семантику тексту. Остання формується на основі комунікативної орієнтації текстових одиниць різних рівнів (їх виражальних можливостей, перш за все семантичних, і образного потенціалу, естетично актуалізованих у художньому творі), а також різноманітних зв'язків текстових одиниць. Так, ключовий для тексту драми концепт «материнство» формується на основі багаторазово актуалізованих у тексті лексичних мікроструктур: *die wirkliche Mutter, die wahre Mutter, der Hilflose, zwei Leben wagen, zusammen gehören, mitgegangen, mitgehungen, den Weg nicht wählen, Gott versuchen, die Bande des Blutes, ein inniges Verhältnis*. При цьому контрастивні лексичні мікроструктури відображають єдність і боротьбу протилежностей в художньому світі тексту, характерним для них є складність і неоднозначність прагматичного впливу на реципієнта:

«*Der Anwalt: Die Bande des Blutes sind die stärksten aller Bande. Mutter und Kind, gibt es ein innigeres Verhältnis? Kann man einer Mutter ihr Kind entreißen?*» [6: 661].

«*Grusche: Es ist meins. Ich hab 's aufgezogen*» [6: 661].

Процедура послідовного аналізу зазначених смислових відношень в ієрархії контекстів зумовлена, перш за все, структурною організацією смислу тексту. Мікро- й макроструктури тексту визначаються його загальною цільовою програмою та мікроцілями. У зв'язку з цим можна говорити про локальну та глобальну інтерпретацію тексту (терміни Т. А. ван Дейка). Перша ґрунтується на вивченні зв'язків і відношень лексичних одиниць у висловлюванні й блоку висловлювань, друга – на аналізі зв'язків і відношень мікроструктур та їхніх елементів у макроструктурі цілого художнього твору [3: 47].

З-поміж компонентів драми, статус яких створюється семантикою категорії інтенсивності, слід виділити авторизацію зображення, суб'єктивізацію й індивідуалізацію мовного образу персонажів. У такий спосіб автор зосереджує увагу на важливих у смислового відношенні фрагментах тексту, деавтоматизує читацьке або глядацьке сприйняття. В очах дружини губернатора, її адвокатів, заможних селян, латників суддя Аздак є негідником:

«*Erster Panzerreiter: Immer war der Richter ein Lump, so soll jetzt ein Lump der Richter sein*» [6: 646].

«*Erster Anwalt: Er ist das Niedrigste, was man je in einem Richterrock gesehen hat*» [6: 658].

Для простих людей герой втілює надію на правосуддя:

«*Der Sänger mit seinen Musikern:*

*Und so brach er die Gesetze wie ein Brot, dass es sie letzte
Bracht das Volk ans Ufer auf des Rechtes Wrack.*

*Und die Niedren und Gemeinen hatten endlich, endlich einen
Den die leere Hand bestochen, den Azdak» [6: 653].*

Такий прийом авторизації й суб'єктивізації є засобом опису і репрезентації внутрішнього світу персонажів драми, яка не викликає сильного емоційного потрясіння, проте потребує інтелектуальних зусиль читача або глядача:

«*Grusche: Da dich keiner nehmen will*

Muss nun ich dich nehmen

Musst dich, da kein anderer war

Schwarzer Tag im magern Jahr

Halt mit mir bequemem» [6: 613].

У якості драматичного героя з'являється група рівноправних у дії осіб – середовище, соціум. Відповідно дія стає поліфонічною за структурою, дискретною, монтажною, епізодичною, вірогідною щодо способів розгортання, вільно поєднує різні за естетичними домінантами події. Змушуючи порівнювати, зіставляти окремі її складові, вона спонукає до роздумів:

«Azdak: Halt! Den Gerichtshof berührt die Erwähnung der Güter als ein Beweis der Menschlichkeit.

Zweiter Anwalt: Danke, Euer Gnaden. Gestatten Sie mir, dem Gerichtshof die nackten Tatsachen zu unterbreiten.

Die Köchin: Die Frau hat nur daran gedacht, was für Kleider sie mitnimmt! [6: 662].

Відомий філолог Б.О. Ларін вказує на таку особливість мови драми, як символічність, подвійна значущість розмов: «У драмі завжди є теми – ідеї, настрої, навіювання, які сприймаються додатково до основного, прямого значення» [5: 166]. В епічній драмі Б. Брехта така «подвійність» є її характерною ознакою. З одного боку, дійові особи звертаються одна до одної, з іншого – їх розмови є звертанням до читача (глядача). Насамперед це стосується мовних партій співака та музикантів:

«Der Sänger:

*Die Stadt liegt **stille**, aber warum gibt es Bewaffnete?*

*Der Palast des Gouverneurs liegt **friedlich***

Aber warum ist er eine Festung? [6: 589].

Лексичні мікроструктури «still», «friedlich» характеризуються в цьому випадку семантичною дифузністю й одночасно реалізують кілька притаманних їм значень: «тихий, спокійний», «мирний», «цілий», «єдиний», нарешті «здоровий». Цілісність протиставляється руйнуванню, розпаду, роз'єднаності, пов'язується з миром і добром.

Отже, посилення інтелектуального впливу, логічне виділення компоненту актуалізації смислу досягається через контактні й дистантні повтори, які є основними засобами експресивності в тексті драми. Повтор у структурі художнього тексту Б. Брехта пов'язаний з накопиченням образності, трансформацією смислу. Для Б. Брехта типовим є концепт «посилення», який реалізується як опис дій у тканині художнього тексту в такому ступені сили й інтенсивності, який суперечить уявленням про норми їх прояву в когніціях читача або глядача. Через цю невідповідність виникають додаткові семантичні зв'язки між елементами художнього тексту, які посилюють його експресивність.

Системний характер художнього тексту зумовлює важливу закономірність: який би рівень його мовної організації не аналізувався, він так чи інакше підпорядкований ідейному задуму автора й вираженню художнього змісту. Це справедливо стосується й окремих елементів тексту: багатьма зв'язками вони співвідносяться з художнім цілим і відображають естетичний смисл твору. Існує чимало аспектів дослідження внутрішньотекстових зв'язків у рамках комплексного філологічного аналізу художнього тексту, які можуть стати предметом **наступних студій**. Об'єктом розвідок, зокрема, може бути аналіз питань про концептуальну систему мовної особистості й потенціал поетичної парадигми експресивних засобів у художніх текстах з урахуванням їхньої жанрової специфіки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 520 с.
2. Брехт Б. Три епічні драми. Укладач О. С. Чирков / О.С. Чирков. – Житомир: Полісся, 2010. – 296 с.
3. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Пер. с англ. Сост. В.В. Петрова. Ред. В. И. Герасимова / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Костелянец Б. О. Драма и действие. Лекции по теории драмы / Б.О. Костелянец. – М.: Совпадение, 2007. – 503 с.
5. Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателя: избранные статьи / Б.А. Ларин. – Л.: Худ. лит., Ленингр. отд., 1974. – 285 с.
6. Brecht B. Stücke 2 / B. Brecht. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2005. – 780 S.
7. Knopf J. Bertolt Brecht / J. Knopf. – Stuttgart : Reclam, 2000. – 317 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Соколовська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології та зарубіжної літератури Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: проблеми теорії та історії драми, комунікативно-когнітивні стратегії інтерпретації художнього тексту.

ХУДОЖНЯ МОВА К. ГОРДІЄНКА

Тетяна ШАРОВА (Мелітополь, Україна)

У статті досліджується мовна культура К. Гордієнка; робиться акцент на певних хибах мови і стилю митця слова; зосереджується увага навколо різноманітних мовних аспектів К. Гордієнка. У наукових дослідженнях письменник закликає невтомно звертатися до народних мовних джерел, відбирати з багатовікових скарбів усе найкраще, збагачувати мову словотворенням.

Ключові слова: аспект, мовна практика, стиль, досягнення, поетика.

The article examines the linguistic culture of K. Gordienko, highlights certain language defects and style of the writer, focuses around K. Gordienko's various linguistic aspects. In the research the writer encourages people to seek tirelessly for all the best in the language sources selected from the centuries-old treasures in order to enrich language derivation.

Key words: aspect, language practice, style, achievements, poetics.

Проблема вивчення художнього твору як явища словесного мистецтва й визначення способів його стилістичного й лінгвістичного аналізу здавна привертала увагу науковців. З цього погляду доречним є розгляд художньої мови творів К. Гордієнка, творчість якого досліджувалася видатними мовознавцями та літературознавцями (І. Білодід, В. Виноградов, В. Дяченко, О. Зінченко, П. Томашевський та ін.).

Питання мовної культури хвилювало багатьох критиків, літературознавців та письменників. Дослідниця Алла Коваль, зазначає, що мову художньої прози досліджував і Кость Гордієнко: “Прихильно зустрінута громадкістю книжка “Слово про слово” Кості Гордієнка, написана з позицій письменника-критика і присвячена мові художньої прози, сильна у своїх місцях, де йдеться про стиль художньої мови, і слабка там, де автор говорить про українську літературну мову загалом, вимагаючи від неї таких рис..., які не можуть і не повинні проявлятися у всіх стилях нашої літературної мови” [6: 149]. Дослідниця переконана, що підвищення загальної культури мови неможливе без глибоких зрушень у викладанні мови, без підвищення вимогливості до мови підручника, книжки, газети, без повсякденної уваги всіх стилів мови у їх писемній і усній формах [6: 154].

До розгляду мовних аспектів К. Гордієнко підходить не з погляду відхилення від фразеологічних та лексичних норм, а з позицій непримиренного супротивника оканцелярення новим знебарвленням її замість невтомних мовних шукань. Цієї сторони питання в українському мовознавстві та літературознавстві майже не торкались, тому мовний аспект К. Гордієнка набрав особливої гостроти та оригінальності. На думку Кості Гордієнка українська мова є пружною, гнучкою, образною і гострою, багата на звороти, лексику, інтонацію та ритми. Їй посилені різні художні жанри, починаючи від сатири до елегії [2: 146].

В. Фургайло досліджував мову творів Кості Гордієнка: “Мова К. Гордієнка взагалі в основі своїй художньо своєрідна, пластична, зрощена на здоровій основі розмовної мови українського народу та його епічно-пісенної творчості. К. Гордієнко – один з тих не багатьох представників сучасної прози, що, маючи неабияке природне обдаровання митця, довгорічною практикою виробив свій стиль художнього письма, своєрідного тільки йому притаманну манеру оповіді – манеру, де талановито поєднані оціночні мовні інтонації, і навіть окремі лексико-фразеологічні елементи в мові персонажів з широким і докладним авторським описом” [10: 89-90].

Поряд із позитивними віхами мовних аспектів митця В. Фургайло в певній мірі подає недоліки мовного стилю К. Гордієнка: “У К. Гордієнка можна спостерігати й окремі невправності: надмірна перевантаженість мови образними виразами, зокрема кількарізковими епітетами, що не відразу сприймаються; деяка синтаксична ускладненість; використання

окремих слів (зачав, забота, схмурих тощо), які є незвичними для сучасної української літературної мови” [2: 90].

Також про певні хиби мови і стилю Кості Гордієнка говорить М. Шамота, які йдуть по лінії зловживання діалектними місцевими словами. На думку критиків такі мовні хиби у творах К. Гордієнка надзвичайно архаїзують побут людей, принижують їх рівень культури. Мовленнєві хиби письменника виглядають як порушення звичайного, усталеного синтаксичного ладу української мови, стилізації його під лад голосінь, що робить простих людей безсилами, пасивними, безвільними [11: 151]. Така мовна палітра Кості Гордієнка як “лагідні речі”, “гаряча сльоза”, “бідний фронтовик” принижує героїв творів К. Гордієнка, а також позбавляє їх індивідуальних рис. На думку критика М. Шамоти це ніщо інше, як вияв формалізму [11: 151]. Певні формалістичні перекинуття можна помітити в синтаксисі письменника. Далі М. Шамота наголошує на тому, що: “У більшості речень присудок відсувається на останнє місце, що для української мови зовсім не типово. Прості речення без будь-якої потреби, а часто й наперекір граматиці та логіці, з’єднуються в сурядні” [11: 152]. Так, можна навести приклад таких хибних мовних речень К. Гордієнка з повісті “Заробітчани”: “... дротянка гич січе, лист всиха, Оверкові чималий заробіток буде” [1: 108]; “Виходить, цілий день треба, під листочком найшов жучка, голову одкрутив” [1: 112]. На думку дослідника, люди, яких письменник примушує так говорити і так думати є безсилами і безликими [11: 152].

Уцілому мова творів Кості Гордієнка, на думку М. Шамоти, позбавлена виразності й гостроти [6: 152]. Однак, такі недоліки, – на думку критиків, не зменшують актуальності та значущості творів митця для історії українського народу та літератури в цілому. В. Фургайло зазначає: “З перших кроків творчості Гордієнко став на шлях шукання своїх мистецьких прийомів, свого стилю художньої оповіді. І цінне те, що у цих шуканнях письменник прагнув бути ближчим до народу, до його духовних і мовних скарбів. Письменник в основному живе серед рідної йому стихії – десь на селі, в колгоспах і МТС, спостерігає й вивчає життя соціалістичного села безпосередньо біля його джерел” [10: 94].

Кость Гордієнко у критичній статті про мову та художнє слово зазначав: “Багатство і своєрідність мови художнього твору – завжди гостре питання нашої художньої літератури, воно повинно постійно стояти на порядку денному. Письменник не просто віддзеркалює мову, а огріває її своїм душевним теплом... Мова художнього твору повинна бути означена своєрідними особливостями, своєю національною специфікою” [5: 109].

У царині мови Кость Гордієнко виступає і як блискучий практик, що витворив оригінальну мовну палітру, і як ґрунтовний теоретик, що покладається на глибоко продумані, узагальнені положення і принципи. Думки з цього приводу романіст виклав у книзі “Рясне слово” (1978 р.). Книга відзначається цікавими спостереженнями, викладом яскравих, часто афористично висловлених, міркувань, що ґрунтуються на докладному знанні живого слова, на розумінні мовного світобачення народу. Автор сприймає живе народне слово в душі партійності.

У книзі “Рясне слово” та в наступних наукових студіях К. Гордієнко гаряче закликає невтомно звертатися до народних мовних джерел, відбирати з багатівкових скарбів усе найкраще, збагачувати мову словотворенням, що відповідає духовним потребам епохи: “Письменник мусить одбирати, одсівати, опрацювати народне слово за своїм художнім чуттям. І коли в автора є якесь поетичне зерно і він відчуває дух народної мови, його перо творитиме в цьому ж ключі, адже кожному авторові властиві свої художні смаки і засоби. Не можна всім нав’язувати одну манеру, один склад, одні засоби” [3: 112].

Цікавою і доречною з точки зору мовних аспектів є збірка статей і різноманітних спогадів К. Гордієнка “Слово про слово”. Мовним питанням в збірці автором приділено лише дві статті: “Чутливість до слова” та “Слово”. Уцілому збірка письменника не має тематичної єдності, оскільки наступні статті, що вміщені в збірку є своєрідними спогадами автора – “Замітки на “Кленових листках”, спогади про В. Еллана-Блакитного.

М. Скорський, дослідивши мовознавчий аспект творчості К. Гордієнка зауважує, що книга письменника “Слово про слово” – це роздуми та міркування щодо мовленнєвих аспектів української радянської прози. Кость Гордієнко закликає до правдивого художнього

слова, яке повинно звучати пристрасно та повноголосо. На думку К. Гордієнка, – зазначає М. Скорський, – кожен письменник мусить знайти свої барви, своє слово, щоб прославити велич радянської землі та героїзм радянського народу [8: 3].

Автор спинає увагу читача не на випадках неправильного вживання того чи іншого слова, не на різних фразеологічних конструкціях, а на знебарвленні слова. Слово може стояти у фразі на своєму місці, й усю фразу граматично правильно побудовано, але в мовному аспекті це не є головним. На думку письменника потрібно будувати так речення, щоб фраза не була сірою, протокольною, а слово – образнобезсилим, анемічним.

У наукових дослідженнях про мову К. Гордієнка не обмежується рамками художньої літератури, а ставить питання значно ширше – про вплив канцелярщини й протоколізму на живу народну мову, про змагання шаблону й штампу з різнобарвною образністю слова. Змістовна збірка статей К. Гордієнка цікава для тих, хто по-справжньому цікавиться українським словом, і може стати поштовхом написання творів іншими авторами.

Мовна майстерність автора, значення вибраного слова, своєрідність стилістичної організації художньої тканини – все це яскраві прикмети прози К. Гордієнка. Мові, авторському слову і слову персонажів К. Гордієнка завжди надавав першочергове значення. Закономірно, що він є автором трьох теоретико-критичних книг, головне місце в яких займають мовні проблеми: “Лінія пера” (1932), “Слово про слово” (1964), “Рясне слово” (1978). Автор книг зазначає: “Чи кожен відчуває, що мова – це основа нашого духовного життя? – пише він в останній книзі. – Недаремно Горький вважав, що суперечка про мову набуває соціального сенсу. Я про це свідомо нагадую в кожному виступі” [4: 61].

По мовній фактурі творів письменника нерідко вгадуємо досвід і прожиті ним в селі роки, оточення хліборобів, доярок, буряківників, агрономів, зоотехніків, колгоспних бригадирів. Чуйне вухо майстра слова, який “полював” за кожним цікавим зворотом, лаконічно-образним виразом і характерною інтонацією, уловлював якнайтонші нюанси народної мови. Неначе бачиш десятки блокнотів, списаних невтомним дослідником селянської душі, землеробської праці і народного слова. Слово, вихоплене з глибин життя, з щоденної мовної практики сільських трудівників, наповнене для К. Гордієнка значним соціальним змістом, високою естетичною чарівністю – в ньому він, дійсно, чує, кажучи рядками вірша П. Тичини, “працю, і піт, і муки”, бачить, як “гай шумить і пахне квітка, хвилюють радощі народні...” [4: 61].

Свого часу деякі мовознавці (І.К. Білодід) дорікали К. Гордієнкові в надмірній архаїзації мови персонажів (а деколи і власне авторської мови), в орієнтації на мислення і мовний “лад” відсталого селянина старого села, в зловживанні місцевою, обласною лексикою. У цілому, проте, за невеликими виключеннями повість “Зерна” і деякі твори початку 30 – х рр. ХХ ст., мова яких відрізняється не стільки архаїчною, скільки втратою художньої міри в передачі його сільської “натуральності”, надмірною побутовою простомовністю, ці докори фактично безпідставні. К. Гордієнка уважно вслухається в реальне життя слова, в живий рух мови, і, очевидно, не слід звинувачувати його в глухоті до нової, сучасної лексики і фразеології.

Досліджуючи творчість К. Гордієнка В. Панченко зазначає: “У прозі К. Гордієнка об’єктивність переважає над суб’єктивністю, відтворення – над перетворенням, зображення – над вираженням. Така проза тяжіє до символіки, до моментальних образних узагальнень, що часто зустрічаються у романтиків” [7: 140].

Народне слово К. Гордієнка уміє знайти і дуже влучно ввести в художній текст. Береться воно безпосередньо з народних вуст. Хороше житнє зерно у нього – “як ікра”, чорноземний ґрунт – “густий”, затверділа в засуху земля – “як черінь”, маленький хлопець – “приземок”; коли падає вчасно весняний дощ – “пуди падають”, в порівнянні з Секлетою Оленка була “як вузлик...” [4: 62].

Рука майстра художнього слова найбільш відчутною стала у пластиці образів, глибині психологічного аналізу, в досконалості композиції, в епічному охопленні дійсності. Під час читання творів К. Гордієнка складається враження, що письменник у художніх творах найбільше зосередив усе багатство своїх барв, зображувальних засобів, усю влучність народної образності. Слово, вихоплене з глибин життя, з щоденної мовної практики

сільських трудівників, наповнене для К. Гордієнка значним соціальним змістом, високою естетичною чарівністю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гордієнко К.О. Заробітчани: [повість] / К.О. Гордієнко. – Харків: Кн.-газ. вид-во, 1949. – 142 с.
2. Гордієнко К.О. Іще про слово / К.О. Гордієнко // Прапор. – 1989. – № 10. – С. 136-148.
3. Гордієнко К.О. Народження твору: [роздуми письменника] / К.О. Гордієнко // Прапор. – 1984. – № 10. – С. 110-113.
4. Гордієнко К.О. Рясне слово: [роздуми і спогади] / К. Гордієнко. – К.: Радянський письменник, 1978. – 135 с.
5. Гордієнко К.О. Слово / К.О. Гордієнко // Прапор. – 1956. – № 8. – С. 109-113.
6. Коваль А. Хай слово мовлене інакше / А. Коваль // Дніпро. – 1965. – № 8. – С. 148-154.
7. Панченко В. Осягаючи життя народу (до 80 річчя Костя Гордієнка) / В. Панченко // Прапор. – 1979. – № 10. – С. 133-140.
8. Скорський М. Зброя письменника – слово / М. Скорський // Радянське Поділля. – 13 вересня, 1964. – С. 3.
9. Фургайло В. Дві стихії / В. Фургайло // Прапор. – 1957. – №1. – С. 85-91.
10. Шамота М. За слово правдиве і цілеспрямоване / М. Шамота // Вітчизна. – 1951. – № 8. – С. 3-16.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Шарова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького; докторант кафедри української та світової літератури Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: дослідження мовних аспектів письменників ХХ ст.

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ В ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ АНГЛІЙСЬКИХ АВТОРСЬКИХ І ТРАДИЦІЙНИХ БАЛАД

Марина ШЕВЧЕНКО, Ксенія ПАРХОМЕНКО (Слов'янськ, Україна)

У статті розглядається використання лексико-граматичних засобів у поетичних текстах англійських балад. Доведено, що більш виразною баладу роблять лексичні засоби: епітети, архаїзми, історизми. Цю ж функцію виконують і граматичні конструкції, до яких можна віднести повтори, інверсію, пропущення члена речення.

Ключові слова: синтетичний рівень, прилягання, узгодження, керування, інверсія, строфа, діалог, архаїзм, історизм, еліipsis.

The article deals with comprehensive analysis of English ballads, which have a rich set of language expressions. Lexical means such as epithets, archaisms historicisms are proved to make ballad more expressive. The same function is performed by grammatical structures, which include repetition, inversion, omission in the sentence.

Keywords: synthetic level, adjoining, agreement, government, inversion, verse, dialogue, archaic word, historical word, ellipsis.

Хронологічно жанр балади виник на стику двох епох: Середньовіччя та Відродження. XIV століття вважають розквітом баладного жанру в середньовічній Англії. Будучи єдиною формою народного самовираження, балада відображала зміни у фольклорному мисленні епохи. Джерелами сюжетів балад були християнські легенди, лицарські романи, античні міфи та твори грецьких і римських авторів у середньовічному переказі, а також справжні історичні події, стилізовані на основі готових пісенних схем. Лінгвістичний інтерес до жанру англійської народної балади зумовлений низкою проблем, найважливішими з яких залишаються вивчення стилістичних, лексичних та граматичних засобів, які використовували для вираження героїзму подій у баладі.

Період XIV-XVI ст. характеризується активізацією процесів змін у граматичному аспекті мови: англійська мова втрачає історичні риси синтетизму й поступово перетворюється на мову аналітичного типу. Становлення аналітизму пов'язано зі змінами граматичних форм, похідних від синтетичного рівня. Еволюція англійської народної балади стимулює інтерес до виявлення жанрового характеру цих змін і визначенню лінгвістичної специфіки жанру балади.

Жанр англійської народної балади відомий українським читачам завдяки численним перекладам О. С. Пушкіна, М. Цветаєвої, С. Маршака, Н. Гумільова, І. Іванівського, О. Толстого та ін., а системне вивчення жанру відкриває нові перспективи в порівняльному

аналізі оригіналів і перекладів. Граматичний аспект вивчення балад стає цікавим перекладом балад українською мовою, де особливу роль відіграє вивчення художніх, поетичних, лексико-граматичних засобів жанру.

У статті здійснено комплексний аналіз англійських балад, які містять розмаїття засобів мовленнєвого вираження. Усе це привертає увагу вчених різних спеціалізацій та наукових інтересів. Розгляд семантичних особливостей балад має місце у працях вітчизняних науковців В.М. Жирмунського, М.П. Олексієва, Д.М. Балашова, а також зарубіжних літературознавців У. Кера, Ф. Гаммера, Д. Фаулера, Ф. Чайлда, Дж. Холта та ін. Зокрема, досліджено структурно-семантичні особливості англійської балади [2, с. 105]. Об'єктом дослідження Е.К. Григор'євої є англійсько-шотландська народна балада [3, с. 40]. Проблемою перекладу англійської балади займалися О.В. Томберг і О.Є. Узленко [6, с. 170].

Констатуємо, що науковий інтерес до балади помітно знизився. Звернення до цієї теми обумовлено недостатністю дослідження стилістичних та лексико-граматичних особливостей жанру англійської народної балади в лінгвістиці, вивчення яких є цікавим у загальнолінгвістичному й культурологічному аспектах, бо охоплює розвиток теорії взаємодії структурних характеристик мови й літературних жанрових форм. У теоретичному аспекті актуальність полягає в дослідженні співвідношення історії англійської мови, англійської літератури й англійської культури, а в порівняльному аспекті стає необхідним виявлення способів збереження мовностилістичних особливостей жанру, обумовлених граматичними, лексичними і стилістичними характеристиками.

Об'єктом дослідження є англійська балада.

Предмет дослідження – граматичні, лексичні та стилістичні особливості творів англійської баладного жанру. Граматика жанру охоплює такі рівні, як морфологія і синтаксис, які послідовно залучені у вивчення стилістично-граматичної специфіки балад.

Матеріалом дослідження є твори баладного жанру англійських письменників. Метою дослідження є виявлення основних особливостей художньої форми англійських народних балад, досягти якої допомагають завдання: – вивчити художні особливості балади; – проаналізувати граматичні характеристики.

Значну увагу заслуговує вивчення стилістичних характеристик порядку слів традиційних та авторських балад у зв'язку із впливом усного мовлення в процесі розвитку і становлення англійської національної мови, а також взаємодія і взаємовплив письмових мовних стилів й усного мовлення. У цілому розрізняють балади традиційні народні, лубочні й авторські [5, с. 34].

Характерною особливістю традиційної англійської балади є те, що вона мала зразок виключно з усним мовленням. Письмове ж вираження жанру балади прийшло, мабуть, уже в новоанглійський період, хоча точних відомостей про те, коли це сталося, немає.

Незвичайність порядку слів визначається деякими процесами, які були характерні для синтаксису середньоанглійського періоду, бо народна балада з'явилася саме в цей час. Ураховано, що балада спочатку істотно відрізнялася від інших літературних жанрів і, маючи усне поширення, була улюбленою розвагою серед представників різних верств англійського середньовічного суспільства. Наявність балад про життя Христа й Діви Марії застерігають від ототожнення поняття «неграмотний» із людьми простого походження, бо саме подібні балади були дуже популярні серед заможних представників суспільства [5, с. 9]. Лубочні балади з'явилися в XVI столітті з виникненням друкарства і були поширені в Англії.

Аналіз текстів балад свідчить про те, що в кожній із них можна знайти безліч прикладів граматичної інверсії, що було природно і властиво середньоанглійській і навіть новоанглійській розмовній мові. Характерно також, що в інверсивних послідовностях баладних строф можна простежити практично всі прийоми вираження синтаксичних відносин: прилягання, узгодження, керування, з'єднання за допомогою службових слів. Найбільшу кількість таких прикладів містять найдавніші середньоанглійські балади. Саме в цей період відбувається переосмислення багатьох синтаксичних форм і конструкцій, що, безсумнівно, було пов'язано зі змінами морфологічної структури мови. Відбувається активний відбір варіантів у мові на всіх її рівнях. Так, у баладі може трапитися так званий

синтетичний порядок слів, коли між підметом й особовою формою дієслова стоять другорядні члени речення:

*Lord Percy to the quarry went,
To view the slaughter 'd deere;
Quoth he, Erie Douglas promised
This dav to meet me heere* [16, с. 232].

Що стосується вживання присудка й підмета поряд у реченні, то цей тип інверсії дуже поширений у традиційних баладах. Найчастіше це відбувається, коли обставина часу або місця знаходиться на початку речення й ніби «тягне» на себе присудок, із яким вона передусім пов'язана:

*Then slept a gallant squier forth,
Witherington was his name,
Who said, I would not have it told
To Henry our king for shame* [16, с. 232];
*Rejoycing at that tide,
Rejoycing with a merry minde,
They should on cock-horse ride*[16, с. 253].

У реченнях із прислівниками *behind, above, inside, in front, next, across, then* відзначається наявність екзистенціальної семантики: *Then came the dreaded night; Next came Marry; In front stood Matrin* [7, с. 31]. У наведеній строфі є цікавою, по-перше, визначена постпозиція, що відноситься до присудка, по-друге, розміщення між двома частинами складеного присудка другорядних членів речення:

*Out cam his mother dear greeting fu 'sair.
And out cam his bonnie bride riving her hair* [13, с. 188].

Для англійських балад XIX століття характерно використання стилістично- емфатичного засобу поряд із додатком:

*That night the empty corridors
Were full of forms of Fear,
And up and down the iron town
Stole feet we could not hear* [14, с. 27].

Під час вивчення стилістичних особливостей балад і розгляду їх у хронологічній послідовності, має місце поступова зміна прийомів вираження синтаксичних відносин. Ці зміни відбуваються в морфологічній структурі мови, деякі прийоми синтаксичних відносин домінують над іншими: не узгодження й керування, а прилягання виходить на перший план, бо редукція флексій в англійській мові, з одного боку, і встановлення чітких контурів словосполучення, з іншого, призводить до того, що вживання двох лексем вказує, насамперед, на їх смисловий зв'язок.

З іншого боку, використання прийменників, що передають зв'язок дієслова з непрямим додатком й обставиною, фіксують уживання нового синтаксичного прийому, даючи нову структуру дієслівним словосполученням різних типів[6, с. 24].

Практично в кожній традиційній баладі можна знайти приклади, коли прямиий додаток знаходиться у відриві від дієслова, до якого він відноситься:

*These speeches then their brother spake
To this sicke couple there,
The keeping of your little ones
Sweet siste, do not feare*[16, с. 353].

При цьому інверсія додатка не залежить від того, чи виражений він одним словом або словосполученням. Подібне явище характерно і для авторських балад, наприклад, У. Шенстон у баладі «Джеммі Даусон» писав:

*Their colours and their sash he wore,
And in the fatal dress was found;
And now he must that death endure,
Which gives the brave the keenest wound* [16, с. 283].

У процесі розвитку англійської національної мови становлення норми в синтаксисі відбилося, насамперед, у письмовій літературній мові, а розмовна мова, до якої тяжіла й авторська балада, характеризувалася широким вибором синтаксичних конструкцій. Як сказав А. Арно, «... люди найчастіше зайняті своїми думками, ніж їх вираженням. Тому вони не вживають потрібні слова, вставляють зайві або змінюють природний порядок слів» [10, с. 15]. Зазначимо, що в міру того, як формувався жанр авторської балади, змінювався і її мовний стиль. Намагаючись у цілому зберегти «простий» стиль традиційної балади, автори XVIII століття значно розширили і збагатили поетичний арсенал [5, с. 200]. Більш ретельним стає вибір стилістичних експресивних синтаксичних конструкцій. Досить звернутися до творчості Вордсворта і Кольріджа, щоб побачити, наскільки змінилася балада від пера поетів-романтиків. Вордсворт був більш знайомий з жанром лубочних балад, що помітно відобразилось у його творах «Хлопчик-ідіот» і «Гуді Блейк і Херри Джил». У Кольріджа помітно домінує вплив традиційних епічних балад. Інверсія у творах цих поетів допомагає розставити логічні та емоційні акценти:

*Old Goody Blake was old and poor,
ILL fed she was, and thinly clad*

и через строфу:

*Her evenings then were dull and dead,
Sad case it was, as you may think* [18, с. 93].

Відродження балади у XVIII столітті проходило поряд із розробкою нормативної граматики англійської мови, що не могло не відбитися на мовному стилі авторської балади. Необхідно було одночасно зберегти «простий» стиль народної балади й не порушувати нав'язаний граматиною прямий порядок слів. Цим, імовірно, можна пояснити й те, що частіше стала вживатися повна, а не часткова інверсія членів речення:

*In mist or cloud, on mast or shroud,
It perched for vespers nine,
Whiles all the night, through fog-smoke white
Glimmered the white moon shine* [18, с. 25].

Поділ інверсії на повну й часткову щодо присудка є загальноновизнаним [4 с. 256], але вона, як правило, поширюється на інверсію другорядних членів речення. Під час інверсії предикатива і прямого додатка не трапляється розрив членів речення, а їх інверсія можлива, коли має місце використання предикатива і прямого додатка (б) поряд з інверсією всієї групи (а):

(а) *And through the drifts the snowy clifts
Did send a dismal sheen:*

*Nor shapes of men nor beasts we ken –
The ice was all between* [16, с. 26];

(б) **Right glad was he** when he beheld her:

*Stick after stick did Goody pull,
He stood behind a bush of elder.
Till she had filled an apron full* [16, с. 94].

Дуже часто в баладах помітні випадки опущення якогось члена речення (еліпсис):
*And three he met with the proud sheriff,
Was walking along the town* [14, с. 23].

Часто в баладі підмет виражено двома словами – іменником й особовим займенником: ...
a fool he may learn a wise man wit [14, с. 156].

Повтори підсилюють виразність висловлювань у текстах балад, надають емоційність, експресивність, стилізацію. У баладах також трапляються й різновид повтору – зростаюче повторення, – що отримав назву «incremental repetition» [1, с. 165]:

*The out and came the thick, thick blood,
The out and came the thin,
The out and came the bonny heart's blood,
Where all the life lay in* [14, с. 56].

У баладі основним часом форми дієслова є Present Indefinite:

*The grasslands are endless,
And summer sings on,
And Goldmoon the princess
Loves a poor man's son.
Her father the chieftain
Makes long roads between them:*

The grasslands are endless, and summer sings on [17, с 34].

Говорячи про стилістичні особливості англійської балади, зазначимо на зосередженості опису подій балади в трагічному епізоді, що емоційно впливає на читача. Прикладом такого прийому може слугувати опис шторму в баладі «Sir Patrick Spens», який раптово наздогнав хороброго капітана – посланця короля:

*The anchors snapped, the topmast cracked,
It was suck a deadly storm;
And the waves came over the broken ship,
Till all her sides were torn.
And many was the good lord's son
That never more came home* [15, с 300].

У баладі завжди криється неясність, недомовленість, незрозумілість: невизначеність образів і туманність описуваних подій, уривчатість оповідання, строфи, різкий і несподіваний початок. Наприклад, балада «Annie of Lochroyan» починається без будь-яких пояснень про те, що буде відбуватися:

*O who will shoe my bonny foot,
And who will glove my hand,
And who bind my middle slim
With a long, long linen band?* [11, с 476].

Одна з чудових особливостей баладного стилю, яка нерозривно пов'язана з фрагментарністю, – використання діалогу, який може одразу вводити в курс дії. Зазвичай він займає більшу частину балади, ніби складає низку діалогічних сцен:

*O where have you been, my long-lost love,
These long seven years and more?
O I'm come to seek my former vows,
That you promised me before* [12, с 306].

Для вираження експресивності жанру англійської балади характерно використання дієприкметникових на дієприслівникових зворотів, які виконують функції епітетів:

*And when he to the green wood went,
No bod saw he there,
But Chield Morice, on a milk-white steed,
Combing down his yellow hair* [9, с 345].

Серед стилістичних засобів, що використовуються в баладах, можна виділити вживання категорію застарілої лексики – архаїзми. Архаїчний епітет «ugsome» в баладі «Sir Aldingar» демонструє оціночний компонент, висловлюючи різко негативне, презирливе ставлення короля до виродка жебрака, що образив королівську честь. Використання застарілого слова підкреслює емоційну напруженість ситуації, передає настрої героя (обурення):

*Since she has lain into your arms,
She never shall lie in mine.
Since she has kissed your ugsome mouth,
She never kiss mine* [14, с 56].

До засобів історичної стилізації, крім архаїзмів, відносяться історизми. Для англійської балади притаманно вживання історизму «bill», який надає героїчності військовим діям:

*Some they brought bill,
Some they brought bowes,
Some they brought other things.
The king was alone in a gallery
With a heavy heart* [14, с 32].

Вибір того чи того архаїзму або історизму диктувався конкретними стилістичними завданнями, найчастіше вони визначалися сильнішими засобами вираження позитивного чи негативного ставлення в порівнянні з нейтральним словом сучасної мовної одиниці. Їх уживання ґрунтувалося на відсутності в активній лексиці слова, яке б адекватно зображувало певний відрізок дійсності, події, емоцій головного героя.

Грамматична система англійської мови, яка закріпилася у XVIII столітті, вплинула на впровадження нових підходів у стилістично-синтаксичному аспекті вивчення англійської балади. По-перше, балада була призначена не лише для усного відтворення, але і для читання. Грамматичне закріплення послідовності підмет-присудок-додаток (навіть з урахуванням специфіки поетичної мови) практично не порушується. Інверсія авторських балад у зв'язку з цим вже не так варіативна, як, скажімо, у XV або XVI століттях. У середньоанглійській період намітилась тенденція до введення прилягання висунення примикання як провідного прийому синтаксичного зв'язку. Це призвело так само зросту емфатичної функції інверсії.

Отже, більш виразною баладу роблять такі лексичні засоби: епітети, архаїзми, історизми. Цю ж функцію виконують і граматичні особливості, до яких можна віднести повтори, інверсію, опущення члена речення, підмет може виражатися двома словами – іменником і займенником.

Лексико-грамматичні засоби, які використовуються в текстах англійських авторських та традиційних балад підкреслюють експресивність цього жанру. Використання епітетів, метафор, порівнянь, еліпсису, інверсії доводить логічність вживання цих прийомів для вираження і виділення основної думки при обмеженому обсязі висловлювання, що, однак, потребує більш глибокого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев М. П. Литература средневековой Англии и Шотландии // Вступ. ст. Ю.Д. Левина. / М.П.Алексеев. – М.: Высш. школа, 1984. – 357 с.
2. Алексеева Е. В. Структурно-семантические особенности некоторых поэтических произведений фольклорного жанра. / Е.В. Алексеева. – М., 1999. – 170 с.
3. Григорьева Э. К. Звуковая организация англо-шотландской баллады: атореф. дис. ... докт. филол.наук. / Э.В. Григорьева – СПб., 1993. – 52 с.
4. Данилова Н. Б. Явление инверсии в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 64968 / И.Б.Данилова; Ленинград. пед. ин-т. – Л., 1969. – 256 с.
5. Сиповская М. П. Литературная баллада и балладное возрождение Англии первой половины XVIII века: дис. ... канд. филолог. наук. / М.П. Сиповская; Ленингр. Гос. Ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1977. – 286 с.
6. Томберг О. В. Грамматика и поэтика английской народной баллады: история развития и проблема перевода: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20: Екатеринбург, 2003 – 174 с.
7. Шевякова В. Е. Вариации порядка слов современного английского языка в аспекте функционального синтаксиса: атореф. дис. ... докт. филол.наук. / В.Е.Шевякова – М., 1982. – 46 с.
8. Ярцева В. И. Исторический синтаксис английского языка. / В.И.Ярцева – М: Издательство Академии наук СССР, 1961. – 308 с.
9. Allingham William The Ballad Book: A Selection of the Choicest British Ballads / William Allingham. – N.Y.: BiblioBazaar; 2009 – 430 p.
10. Arnaut A., Lancelot C. Grammaire generale et raisonnee. / Antoine Arnaut, Claud Lancelot. – Paris: Ulan Press; 2012 – 492 с.
11. Child Francis James The English and Scottish Popular Ballads / Francis James Child. – N.Y.: Dover Publications; 2003 – 544 p. – ISBN-13: 978-0486431482
12. English and Scottish Ballads, Volume V (of 8) – N.Y.: Kindle Edition; 2012 – 379 p.
13. Grigson G. The Penquin Book of Ballads / G.Grigson. – London: Penguin Classics; 1976 – 376 p. – ISBN-13: 978-0140421934
14. Old English Ballads. A Collection of Favourite Ballads of the Olden Time. – London; 1864 – 272 p.
15. Precy T. Reliques of Ancient English Poetry / Thomas Precy. – L: Linda Ellis; 2012 – 1746 p.
16. Spens Patrick Sir Patrick Spens and Other Ballads / Patric Spens. – L: Folio Society; 1994 – 342 p.
17. Weis M., Hickman T. Dragonlance Chronicles. Volume One. Dragons of Autumn Twilight. Wizards of the coast / M. Weis. – N.Y.: Wizards of the Coast; Reissue edition; 2000 – 448 p. – ISBN-13: 978-0786915743
18. Wordsworth W. and Coleridge S. Lyrical Ballads / William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge Samuel and Michael Schmidt. – L: Penguin Classics; 2007 – 128 p. – ISBN-13: 978-0140424621

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Марина Шевченко – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лексико-граматичні моделі, структурно-семантичні і комунікативно-стилістичні особливості актуалізації текстів різних жанрів.

Ксенія Пархоменко – студентка філологічного факультету іноземного відділення Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лексико-граматичні моделі, структурно-семантичні і комунікативно-стилістичні особливості актуалізації текстів різних жанрів.

LITERARY MEANS OF PARALLEL SOLO TECHNIQUE RECODING IN THE NOVEL OF T. MORRISON "JAZZ"

Lidia BILONOZHKO (Kyiv, Ukraine)

У статті розглядаються й аналізуються приклади перекодування прийому паралельного соло як однієї з найбільш популярних форм джазової імпровізації в 20-х роках ХХ століття. Передусім йдеться про характерний дуалізм, притаманну образу Голден Грея в імпровізаційній репрезентації голосу наратора, втілений через художньо-композиційний прийом «тексту в тексті»; а також образ-символ блюзового музиканта як одну з форм паралелізму.

Ключові слова: джаз, імпровізація, регтайм, паралельне соло, блюзовий квадрат, перекодування, «текст у тексті», паралелізм.

The article considers and analyses the examples of recoding of parallel solo technique as one of the most popular form of jazz improvisation in the 20s of the 20th century. First of all, it deals with dualism peculiar for Golden Grey as a character in improvisational representation of narrator's voice embodied through artistic-compositional device of "the text inside the text"; besides, the image-symbol of the blues musician is also considered as one of possible forms of parallelism.

Key words: jazz, improvisation, ragtime, parallel solo, twelve-bar blues, recoding, "the text inside the text", parallelism.

One of the most nominative features of poetics' peculiarities in T. Morrison's novels is an active involvement to the text's structure of jazz art elements. It is well known, that the African-American writer's childhood passed on accompanied by the sound of jazz. Toni Morrison's mother, who was one of many representatives of musical dynasty, was jazz and opera singer, besides she played the piano in cinemas during silent films screenings. Basically, all Morrison's novels are connected with music in this of that way [8].

Different genres of jazz music, from the work songs, blues, and spirituals to jazz are represented in Morrison's works in the topics, images, motives, syntactic and phonetic structures. The goal of this research is to investigate the literary means of parallel solo technique embodiment as one of the most popular elements of jazz improvisation in the 20s of the XXth century. To achieve this goal it is necessary to complete the following tasks: to consider and characterize the examples of parallel solo recoding in the novel "Jazz", to analyze literary-artistic means with the help of which the recoding has been performed, to outline the literary-aesthetic content of the examples of literary implementation of improvisational principle of parallel solo.

In the chapter, devoted to one of the novel's characters Golden Grey and his trip aiming to find his father the narrator presents two variants-improvisations which characterize the pianist-mulatto. Each of these parts begins with lexical-semantic unit which belongs to the list of typical for the novel signals of improvisation and can simultaneously be defined as elements of meta-language of this piece of literary art: 1) «I see him in a two-seat phaeton» [7: 143], 2) «I like to think of him that way. Sitting straight in the carriage. <...>» [7: 150]. Narrator tells twice about how Golden Grey having arrived to his father's house, first takes care of his horse and only after that of the unconscious woman who is meanwhile sighing of pain.

The content of the events in the repetitive scenes devoted to Golden Grey's trip is the same. The basic matrix structure for its formation is the movement, primarily mechanical movement of physical bodies in the space of objects – riding, running, collisions and strokes, kindling fire, movement inside the body, impulsive movement of attention directed to dispersed but stiffened in a certain order items (fireplace, bed, table, tools in the barn etc.) and their displacement from one place to another.

At the very moment when Golden Grey enters the house he sees pieces of fabric (rags) and they remind him of the pillow made by his favorite black nurse True Belle, which is one more detail that implies semantic of ragtime. In this regard, it is quite possible that in analyzed fragment of the text rhythmical structures of ragtime have been recoded as identical repetitions of musical patterns are quite natural for ragtime's structure. Moreover, the pianist's surname which means the illuminated black color acts as a metaphor of mulatto's image pointing to inherent dualism, heterogeneity and instability.

At the end of the story told for the second time the narrator seems to explain the reason, why he decided to get back and describe the same story again: his concern of indifference to black female. Provided he sees her in the forest for the first time, the young man can't hide his surprise on how squeamish feelings the black woman provokes if compare with the horse, which skin is also of the black color: «When he picks up the reins he cannot help noticing that his horse is also black, naked and shiny wet, and his feelings about the horse are of security and affection. It occurs to him that there is something odd about that: the pride he takes in his horse; the nausea the woman provoked» [7: 144].

That is the very reason of narrator's concern: «This is what makes me worry about him. How he thinks first of his clothes, and not the woman. How he checks the fastenings, but not her breath. It's hard to get past that, but then he scrapes the mud from his Baltimore soles before he enters a cabin with a dirt floor and I don't hate him any more» [7: 151]. In overall outline of the narration-improvisation these words provide the ending content's fragment, exposed for the second time, with more expressive emotional coloring as the story tells not only about the events but also about narrator's inner feelings. Thus, musical code particularly the code of blues song with its inherent subjectivity and communicative dominant in this case is introduced quite clearly.

In music, particularly in jazz, the differentiation of two similar units providing each of them with special sounding is usually accomplished by changes in tonality and also different kinds of harmonic structures, expressed by chords sequences in accompaniment to melodic lines. In the analyzed novel's fragment unlike purely event picture, on the narrative and lexical-semantic levels it is possible to distinguish the mechanism of blues square formation.

In jazz theory the blues square is defined as twelve-bar progression (eight-bar, sixteen-bar progressions are also possible) which consists of three four-bar sentences. In the first four-bar sentence as if something is asserted, in the next one the assertion is repeated but on the different harmonic base and in the last four-bar the conclusion is made from what has been introduced. Schematically the structure of the twelve-bar blues is depicted as follows AA'B [3: 36].

Consequently, for our example part "A" of twelve-bar blues is represented by the first narrator's story of Golden Grey's arrival to his father's house, caring for the horse and later for unconscious and bloodstained woman; "A'" – the same story but only considering anxious, desperate and critical narrator's intonation as to absence of basic human reactions to the black women, suffering with pain; and also some details which haven't been mentioned in the first improvisational pattern, including his mentioning of the fact, that Golden Grey was a pianist. From the point of view of twelve-bar blues structure the second story sounds in another tone or is accompanied by chords, built on different, as compared to the first pattern, roots.

Finally, the third part of twelve-bar blues (B) actually sounds as unexpected conclusion in the form of conscience reproach regarding to himself and at the same time is logically connected with first two messages: «What was I thinking of? How could I have imagined him so poorly? Not noticed the hurt that was not linked to the color of his skin <...>» [7: 160]. These three sentences in turn form a kind of syntax-semantic unity, quite comparable with the structure of twelve-bar blues. Similarly, the first two interrogative sentences impersonate parts AA' of twelve-bar blues structure; the last one, sentence-conclusion, represents element B.

The principle of simultaneous inclusion and peculiar "insertion" of similar structures one into another is observed on the level of images' system as well. That is when narrator provides Golden Grey with the ability to improvise. Being the "product" of narrator's improvisation, the character through his own figure itself manifests playing improvisational principle. Pianist Golden Grey's behavior can be perceived as a stage performance. As having arrived to Henry LesTroy's, he hopes that he is being observed by the Negro and tries to show off. On the one hand, according to the plot

of the story due to anticipation of long-awaited meeting, which may heal his wound, G. Grey aims to make the best impression on his father. On the other hand, because of availability of certain prerequisites allowing identification of musical codes in the text these feelings of Grey remind the state of an actor performing on the stage

Conventional and theatrical features are also represented by the fact, that his appearance is very important to him and he has ceremonial costume for meeting with his father. His inner remarks form an original melody, initiated by the narrator. He tells, or to be more precise, improvises, imagining how G. Grey, having seen the woman in the forest, tries to imagine twice, that what he has seen is only work of imagination and attempts to go away: 1) «He wants nothing to do with what he has seen – in fact he is certain that what he is running from is not a real woman, but a “vision»; 2) “He doesn’t see himself touching her, but the picture he does imagine is himself walking away from her a second time, climbing into his carriage a second time. <...> No qualms. I had no qualms. See look, here, how it ruined my coat <...> I thought of blood, I think, dirtying the mattress.”

The narrator points to Grey’s hypocrisy in his thoughts when he draws a picture of heroic act, endeavoring to hide his indifference and hideousness to black people «I know he is a hypocrite; that he is shaping a story for himself to tell somebody, to tell his father, naturally» [7: 154]. It is imagination or vision which acts in this literary text as the main code of improvisation, because as a phenomenon it can’t be formal and is always transitory and individually subjective.

Finally, at one moment the character gets his own voice, telling to himself from the first person and addressing to imaginary listener about his respect to the victim: «See look, here, how it ruined my coat <...> I have gloves made from the hide of a very young cow, but I did not use them to hoist her, carry her. I touched her with my bare hands <...> I thought of the blood, I think, dirtying the mattress. But who could tell if it was already dirty or not? I didn’t want to lift her again, so I went into the other room and got the dress I found there and draped it best I could over her. She looked more naked than before I covered her, but there was nothing else I could do» [7: 154].

The separation and independence of this voice is evidenced by answering narrator’s remark directed to the novel’s reader or narration’s recipient. Attentive and omniscient narrator-demiurge points to contradictions in circumstances, described by G. Grey. He could have taken some clothes out from his bag and cover the woman with it so that she didn’t look so naked. But the character’s voice and consciousness are restricted in the narrator’s world. Young pianist doesn’t engage in dialogue with the narrator and doesn’t appear to be able to react to the critique at least in some way.

Hence, the analyzed fragment of the text from the point of view of peculiarities of compositional structure can be characterized, using the term of M. Lotman “the text inside the text”. In the scientist’s opinion, “introducing of alien semiozys, being in the state of lack of transferability, to the “parent” text leads it to the state of stimulation: the object of consideration is transferred from the message into the language itself and distinct code heterogeneity of the “parent” text itself can be identified” [1: 587]. Under the text we understand the complex of narrative peculiarities which shape the narrator’s image and under “the text inside the text” – “I” of the character and at the same time a component of improvisation, whose personality is provided with the features of improvisation’s subject.

The time and space continuum of improvisation is defined by the competitiveness, which also has time and space properties. In a narrow sense the winner becomes the one who mastered the best some space. Such spatial factors as quantitative range of material awareness, the quality of its acquirement can be recognized as criteria of mastership; as time factors act speed or, on the contrary, ability to ability to withstand long-distance. Competitiveness may have implicit nature as well. In this case the internal scale of self-assessment comes to power. In professional jazz groups the spirit of competitiveness is transferred into the desire for beauty. Herewith, improvisational mode of being together with subjective time-space during the performance dominates over the objective space and time of the recipient [6: 125–128].

Competitiveness defines the sense of improvisation as a game, where the improviser competes with the partner (desire to “beat”) and with himself (desire to play originally). In jazz it is realized in specific collective forms (the so-called “fight”, later in jam sessions), and also in solo where musician needs to convince the listener from purely musical point of view. Dialogism is provided

by two-side interaction between improviser with the partner and audience, which influences the process of improvisation [5].

Taking into consideration the factor of competitiveness in the identification of jazz recoding elements in the novel of T. Morrison “Jazz” the introducing of improvisational “text inside the text” can be interpreted as parallel solo technique, which is one of the modifications of “call-and-response” vocal technique. Parallel solos or playing along with solo were widely spread in jazz in the 20-s having become the part of the most popular techniques list of the New Orleans’ style as the first style of classical period of traditional jazz was fully manifested in the collective improvisation [4]. The fact of appeal to parallel solo technique recoding in complex with considerable number of call-and-response principle examples confirm the intentions of the writer to demonstrate African roots of jazz art.

Besides, to understand and analyze the ideological content on the novel’s micro-level the parallel solo of the novel appears as a metaphor which exposes and extends the understanding of double or hybrid consciousness being special feature of the mulatto. Through textual games and transformation which considerably expand the boundaries of potential of communication and dialogue as artistic-aesthetical phenomena, blurring the boundaries between text, reader and author, the hybrid consciousness in the novel appears as immanent phenomenon, as a form of “Dasein”. The image of Golden Grey in the form of metaphor represents ragtime as a genre of jazz music, which has African origins, but more clearly the parallel (unlike syncretism in jazz) of African and European musical traditions can be noticed in its structure.

The young musician is revealed as a representative of racial model of worldview, but at the same time belongs to the circle of African communities. It is interesting to note, that being the embodiment of call-and-response technique, the recoding of parallel solo in “Jazz” regarding to the image of Golden Grey, who has the possibility to improvise, but is unable to participate in mutual dialogue with the narrator, symbolizes generations’ disconnection within one national unity. The melody of Golden Grey sounds as the lost solitude, who aims to get back to the “lost paradise”.

The parallel solo also creates the atmosphere of competitiveness which in some way echoes and serves as metaphor of intense industrialization and commercialization of American society of the 1900s. In this regard the ragtime topic in the novel “Jazz” may be regarded as the intertext to the novel of E. Doctorow “Ragtime”. A kind of citation takes place on the level of stylistic and semantic structures, which in certain way reveals rigorous pragmatism and technocracy of American society, expressed by the metaphor of mechanic piano sounds.

Two epochs, each of which has the name of one kind of jazz art – “ragtime” and “jazz” in the novel of T. Morrison’s “Jazz” are viewed as a whole. It is musicality, virtually in accordance with the work’s design, which acts as existential concept-link between epochs and generations in the process of their cognition and reflexive comprehension of human, moral and ethical values.

The significant element in parallel solo technique implementation and at the same time manifestation of African mentality through indirect representation of opinion-attitude is the presence of blues musician with artificial leg in one of the novel’s fragments. He appears only once, but has quite deep symbolical meaning. From the point of view of types of intermediality classification of S. Scher the image of bluesman should be classified as the example of verbal music, as music in this case appears as signifier. However, blues as a form of jazz art is also represented on syntactical level as an example of musical structures and techniques, embodied in the form of blues song, organized in accordance with the principle of the twelve-bar. Blind jazzman, who is described, sings:

«Blues man. Black and blues man. Blacktherefore blue man.
Everybody knows your name.
Where-did-she-go-and-why-man. So-lonesome-I-could-die-man.
Everybody knows your name» [7: 119].

In the song fragment provided above the traditional blues motif of blues man’s fate oppressed by life circumstances being a lonely singer about the difficult life of the whole African ethnos is the point of artistic consideration. The nature of such a singing is always based on minor intonations with the wide use of so-called “dirty-tones”. The analogy between blues musician and one of the main characters of the novel “Jazz”, Jo Trace, arises due to the song’s topic (it recalls a female) as

well as contextual similarity of characters' description. We will now compare the description of Jo's image «In the spring 1926, on a rainy afternoon, anybody passing through the alley next to a certain apartment house on Lenox might have looked up and seen, not a child but a grown man's face crying along with the glass pane»; and the bluesman «The singer is hard to miss, sitting as he does on a fruit crate in the center of the sidewalk» [7: 119].

The common things for both are time and place of the action, weeping as a physical process, accompanied by the sound and weeping-grief, artistically expressed in the song. Besides, there are also some features which may play the role of signs of stage action: in a place with many people nobody can avoid both Jo Trace and blind bluesman – they are in the center of attention pedestrians or the audience. The recoding takes place on the textual level through constructing of associative images within the narration, referential content or certain contours of which refer to deeper discursive structures. From the point of view of analyzes of the text poetic properties in this very case the conceptual element of parallel solo technique recoding is embodied through parallelism principle.

On the one hand, the image of blues musician in the novel of T. Morrison "Jazz" in wider sense symbolizes the core of African identity, on the other one – on the micro-level it acts as hint of lost illusions of the main character. Besides, the gloomy sadness of blues was especially close to representatives of postwar "disillusioned" or as it was called lost generation. Young people, having returned from the fronts and not having found any positive changes in the world, which could have justified terrible military losses, these young people did not believe in anything and did not look for strong feelings [2].

Anyway, the simultaneous sounding of connected voices of Jo Trace and the disabled blues musician as the example of parallel solo technique recoding in the novel first of all emphasizes the emotional background in the description of one of the main characters of the novel Jo Trace from the point of view of subjectivity, appealing to more universal categories of human's existence under conditions of social-historical reality.

Thus, as we can see in improvisational nature of narration of the T. Morrison's "Jazz" the examples of recoding of one of the most popular technique for jazz in the 20s if the XXth century parallel solo are represented. With the help of this technique literary recoding the effect of multidimensionality, temporality of artistic space-time is achieved as one of the manifestations of musical media implication. In the process of parallel solo recoding such literary means as "the text inside the text" and parallelism in the broad meaning are involved. Active use of the twelve-bar blues as the main principle of imagery and rhythmic compositions contributes to the aesthetic representation and artistic analyses of the traditional range of problems, typical for Toni Morrison's fiction.

BIBLIOGRAPHY

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст./ За ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доповнене. – Львів: Літопис, 2001. – 832 с.
2. Волшебный мир барабана. – [Електронний ресурс]. – <http://www.vokrugsveta.com/S4/nasledie/jazz.htm>
3. Дощечко И. Гармония в джазовой и эстрадной музыке / И. Дощечко. – М.: Московский государственный институт культуры, 1983 – 80 с.
4. Кинус Ю. Импровизация и композиция в джазе / Ю.Кинус.– Ростов н / Д : Феникс, 2008. – 188, [1] с. – (Музыкальная библиотека) – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://lib.rus.ec/b/272735/read>
5. Лившиц Д. Феномен импровизации в джазе : автореф. дис. ... канд. искусствовед. 17.00.02 / Д. Лившиц.– Нижний Новгород, 2003. – 176 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dissercat.com/content/fenomen-improvizatsii-v-dzhaze>
6. Новикова Е. Пространственно-временной модус бытия джазовой импровизации / Е. Новикова// Омский научный вестник. – 2011. – № 5 (101). – С. 125 – 128.
7. Morrison T. Jazz / T. Morrison. – New York, 2002.
8. Pici N. Trading Meanings / N.Pici: The Breath of Music in Toni Morrison's Jazz – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uni-tuebingen.de/uni/nec/pici73.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лідія Білоножко – викладач кафедри англійської філології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, здобувач кафедри зарубіжної літератури Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: проблеми зарубіжного літературознавства, літературно-музична інтермедіальність.

ФРАНЦУЗЬКИЙ МІНІМАЛІСТИЧНИЙ РОМАН КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ У РУСЛІ ДОСЛІДЖЕНЬ КОГНІТИВНОЇ ПОЕТИКИ

Євгенія ДЕГТЯРЬОВА (Київ, Україна)

У статті розглядаються сучасні парадигми вивчення художнього тексту в світлі когнітивних досліджень лінгвопоетики. Дослідження виконано на матеріалі французьких мінімалістичних романів кінця ХХ – початку ХХІ століть.

Ключові слова: внутрішнє мовлення, когнітивна поетика, лінгвопоетика, мінімалістичний роман.

This article considers modern paradigms of analyzing the artistic text in the aspect of cognitive studies of poetics. The research has been made on the basis of the French minimalist novels of the late 20th-early 21st century.

Keywords: internal speech, cognitive poetics, linguopoetics, minimalist novels.

Сучасний стан лінгвопоетики характеризується її спрямованістю до когнітивно-дискурсивних досліджень художньої семантики. У світлі парадигми лінгвопоетики на перший план виходить мова художнього тексту як первинне джерело когнітивних досліджень, оскільки це матеріал, “першоелемент” художньої літератури [5: 167].

У ХХ столітті на основі когнітивної лінгвістики виникла нова наука – когнітивна поетика. Вона займається пошуком і поясненням співвідношень між знанням про світ і тим, як воно відбито в художніх текстах. Сучасні науковці все частіше досліджують лінгвокогнітивні стратегії утворення та інтерпретації художніх текстів [4; 6; 9; 11].

Вищезазначене зумовлює актуальність теми дослідження.

Мета статті полягає в розкритті особливостей дослідження французького мінімалістичного роману кінця ХХ – початку ХХІ століть в руслі когнітивної поетики.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв’язати такі завдання:

- встановити сутність когнітивних досліджень в лінгвопоетиці;
- визначити специфіку французького мінімалістичного роману кінця ХХ – початку ХХІ століть;
- розглянути внутрішнє мовлення як одну з форм відображення мовленнєво-розумової діяльності мовця у французькому мінімалістичному романі кінця ХХ – початку ХХІ століть.

Родоначальником нової науки – когнітивної поетики – є Р. Цур, який визначав її як “міждисциплінарний підхід до вивчення художньої літератури, що ґрунтується на поняттях та категоріях, розроблених когнітивною лінгвістикою” [6: 18].

У лінгвопоетичній методиці дослідження застосовується концептуальний аналіз як логічне продовження семантичного аналізу, націленого на вивчення організації знань про світ, що омовлені в семантиці слів, словосполучень, текстів і є пошуком тих загальних компонентів, які підведені під один знак [10: 85]. Головна відмінність між семантичним і концептуальним аналізом убачається у здатності останнього глибше розкрити концептуальну сутність художнього тексту й особливості розгортання та моделювання його домінантних одиниць – концептів [9: 15]. Дослідження авторської картини світу крізь призму певного концепту здійснюється з огляду на те, що він є тісно пов’язаним з індивідуумом і людською сферою, а отже, надає можливість розглядати концептосферу особистості [11: 3]. Концепт є ключем до свідомості, доступом до пізнання світу [2: 41]; він формується безпосередньо із сенсорного досвіду людини, її предметної діяльності, розумових операцій з іншими концептами, мовного спілкування, самостійного пізнання значення мовних одиниць [13: 68].

Сьогодні дослідження в галузі семантики художнього тексту здійснюються в межах когнітивної парадигми лінгвістичного знання із застосуванням наратологічного інструментарію, що надає можливість вивчати внутрішньотекстові механізми функціонування та прояву авторської свідомості в літературному творі [15: 65].

Звернення до даної теми зумовлено, з одного боку, загальною спрямованістю сучасної лінгвопоетики на вивчення семантики художнього тексту в рамках когнітивно-дискурсивного підходу, а з іншого – складністю, комплексністю, суперечливістю постмодерністської парадигми, в контексті якої розглядаються твори письменників-мінімалістів кінця ХХ – початку ХХІ століть. Так звана “течія мінімалізму” з’явилася в

середині 80-х років ХХ століття. Її представників, французьких письменників Ф. Бона (François Bon), Ж. Ешноза (Jean Echenoz), К. Гайї (Christian Gailly), К. Остера (Christian Oster), Ж.–Ф. Туссена (Jean–Philippe Toussaint) називали “непрохідними письменниками”, оскільки їх ніхто не хотів друкувати. І лише завдяки Жерому Ліндону, директору видавництва “Мінюї” (« Minuit ») вони стали культурною та літературною подією. Він назвав цих молодих письменників “безпристрасними”, “незворушними” (« impassibles »). Але “незворушність”, на думку Ж. Ліндона, означає не байдужість, а емоційну стриманість [18: 10]. Вони увійшли в літературу без гучних декларацій та маніфестів. Незважаючи на відмінності у художній практиці та різні способи репрезентації в романах, для всіх цих письменників характерні відносно невеликі за обсягом твори, короткі фрази, спрощений синтаксис, сучасна розмовна лексика. Таким чином, їх твори представляють значний інтерес для лінгвістичних досліджень.

Вибір творів указаних письменників зумовлене тим, що вони є найяскравішими представниками так званої течії французького мінімалізму, особливостями якої є: мінімалізація художньо-зображувальних засобів (фабула, персонаж, декор); принципи дзеркального відображення; використання гібридних форм масової популярної літератури (детектив, пригодницький, любовний роман); уведення багатьох композиційних точок зору; дублювання ситуацій; довільний колаж подій; розірвання логічних, казуальних зв’язків; баналізація інтриги; продукування можливих смислів; дистанційованість авторської позиції та емоційна стриманість; тотальна іронія; сучасна розмовна лексика як основа творів [16: 60].

Сучасна лінгвістична парадигма ставить за мету розгляд питання репрезентації знань, а також експлікації та передачі інформації у мові й мовленні. Спрямованість сучасних лінгвістичних досліджень на розгляд мовних одиниць у когнітивному і наративному аспектах визначає пріоритет вивчення різноманітних форм відображення мовленнєво-розумової діяльності мовця в художньому творі. Однією з цих форм є внутрішнє мовлення (ВМ), що віддзеркалює в художньо опрацьованому вигляді пізнавальний досвід суб’єкта мовлення – персонажа або автора художнього твору [4: 7].

Особливості репрезентації мовленнєво-розумової діяльності персонажів, які були у центрі філологічних досліджень ХХ століття, і зараз залишаються об’єктами пильної уваги українських та зарубіжних лінгвістів. Для визначення явища ВМ використовуються різні терміни: “невласне-пряма мова” [1: 9], “внутрішній монолог” [8: 10], “вільна пряма мова” [17: 425], “внутрішня пряма мова” [7: 25], “внутрішнє мовлення” [19: 31], “відтворена внутрішня дія” [12: 40], “інтрасуб’єктний мовленнєвий акт” [14: 5] тощо. Деякі з цих понять у працях окремих авторів перетинаються. Ми розглядаємо ВМ як інтеграційний комплекс (за І.А. Бехтою [3: 157]), що може поєднувати в одному факті свідомості різні форми репрезентації цієї діяльності: невласне-пряму мову, внутрішні рефлексії, внутрішній монолог і внутрішній діалог, а також відтворення персонажних перцепцій разом із думками, інтерпретовану нами як “невербалізоване внутрішнє мовлення” (за А. Рабателем [20: 86]).

Різнманітні теоретичні тлумачення ВМ та постійна увага науковців до цього явища, вивчення якого не вичерпує його сутності, а тільки висвітлює нові ракурси й перспективи вивчення, свідчить про необхідність подальших його досліджень. Розгляд функціонування ВМ у художньому творі з виходом у площину лінгвокогнітивних процесів сприяє встановленню взаємозв’язку між мовою та мисленням, з’ясуванню питань об’єктивізації знань про світ у мовних формах. Це зумовлює необхідність подальшого всебічного аналізу функціонування художньо відтвореного ВМ з використанням новітніх методик, зорієнтованих на проникнення в глибинні механізми художнього твору. При комплексному підході до вивчення ВМ у художньому тексті актуальною стає інтеграція когнітивного і наративного планів, яка дозволяє висвітлити лінгвокогнітивний і наративний аспекти цього явища, продемонструвати його роль у відображенні ментальної та історико-культурної сутності мовного суб’єкта – автора художнього твору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андриевская А. А. Несобственно-прямая речь в художественной прозе Луи Арагона / А. А. Андриевская. – К. : Изд-во Киевск. ун-та, 1967. – 171 с.

2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / Анатолий Павлович Бабушкин. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 1996. – 103 с.
3. Бехта І. А. Невласне-пряма мова в структурі жанру малих форм (на матеріалі американського “short story” XIX – XX століть) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Іван Антонович Бехта. – Львів, 1993. – 188 с.
4. Буцикіна Н. С. Лінгвокогнітивний і комунікативний аспекти внутрішнього мовлення персонажів (на матеріалі художньої прози Ф. Моріака) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 / Буцикіна Надія Євгенівна. – К., 2004. – 256 с.
5. Виноградов В. В. О языке художественной литературы / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Гос. изд-во худ. лит-ры, 1959. – 652 с.
6. Воробйова О. П. Когнітивна поетика: здобутки і перспективи / Ольга Петрівна Воробйова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”. – Х. : Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2004. – № 635. – С. 18–21.
7. Гончарова Е. А. Способы стилистической организации внутренней речи персонажей в немецком романе воспитания / Евгения Александровна Гончарова // Стилистика художественной речи : Сб. науч. работ. – Л. : Ленинградск. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1980. – С. 24–32.
8. Завадовская С. Ю. Структура внутреннего монолога в современной французской прозе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.664 / С. Ю. Завадовская. – М., 1971. – 31 с.
9. Кагановська О. М. Текстові концепти художньої прози (на матеріалі французької романістики XX ст.) : монографія / Олена Марківна Кагановська. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. – 292 с.
10. Кубрякова Е. С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова «память» / Елена Самойловна Кубрякова // Логический анализ языка. Культурные концепты / отв. ред. Арутюнова Н. Д. – М. : Наука, 1991. – С. 85–91.
11. Ніконова В. Г. Трагедійна картина світу в поезії Шекспіра : монографія / Віра Григорівна Ніконова. – Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2007. – 364 с.
12. Осадчук Р. П. Відтворення внутрішньої дії у сучасному французькому романі та його перекладі : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.19 / Роман Петрович Осадчук. – К., 1992. – 217 с.
13. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 314 с.
14. Романишин Н. І. Структурні, семантичні та комунікативно-прагматичні особливості інтрасуб'єктних мовленнєвих актів (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. – Луцьк, 2001. – 193 с.
15. Савчук Р. І. Оповідний простір художньої прози Ф. Саган : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.05 / Савчук Руслана Іванівна. – К., 2009. – 295 с.
16. Шервашидзе В. В. Ж. Этноз и «приключения письма» / Вера Вахтанговна Шервашидзе // Литература XX века: итоги и перспективы изучения. Материалы Четвертых Андреевских чтений. Сборник научных статей / под редакцией Н. Т. Пахсарьян, Н. А. Литвиненко. – М. : Экон, 2006. – С. 58–63.
17. Genette G. Figures III / Gérard Genette. – P. : Seuil, Points, 1972. – 368 p.
18. Jeunes auteurs de Minuits / Textes réunis par Michèle Ammouche – Kremers et Henk Hillenaar. – Amsterdam: GA : Rodopi, 1994. – 144 p.
19. Puech Ch. Language intérieur et ontologie linguistique à la fin du XIX siècle // La parole intérieure. Langue française. – P. : Larousse. – 2001. – №132. – P. 26–47.
20. Rabatel A. Les représentations de la parole intérieure : monologue intérieur, discours direct et indirect libres, point de vue / Alain Rabatel // La parole intérieure. Langue française. – 2001. – №132. – P. 72–95.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Євгенія Дегтярьова – аспірант кафедри романської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лінгвопоетика, наратив.

ОКАЗИОНАЛЬНІ АПЕЛЯТИВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІТУ ФЕНТЕЗІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ ДЖ. К. РОУЛІНГ «ГАРІ ПОТТЕР ТА ФІЛОСОФСЬКИЙ КАМІНЬ»)

Інна ДЕНИСОВА (Миколаїв, Україна)

У статті розглядаються особливості функціонування оказіональних апелятивів у британському фентезі, а саме в творі Дж. К. Роулінг «Гаррі Поттер та філософський камінь». Досліджується структура, семантика представленої у романі авторської лексики, а також способи її перекладу українською мовою.

Ключові слова: апелятив, оказіоналізм, фентезі, онім, контамінація, семантичний принцип, мініконтекст.

The article is devoted to the study of the functioning of the nonce appellatives in the British fantasy, namely in the novel of J. K. Rowling “Harry Potter and the Sorcerer’s Stone”. The research is based on the analysis of the structure and semantics of the author’s vocabulary, represented in the work, as well as the ways of its translation into Ukrainian.

Keywords: appellative, nonce-word, fantasy, proper name, contamination, semantic principle, minicontext.

Авторські новотвори, що з'являються у дискурсі його твору, є відображенням основних концептів, що характеризують віртуальну картину світу, та окреслюються шляхом семантичної інтерпретації оказіональних одиниць. Семантика авторської лексики є найбільш важливою для сприйняття того чи іншого фентезійного тексту читачем, який є безпосереднім адресантом. Саме тому оказіональну лексику слід розподіляти за семантичним принципом.

Метою статті є аналіз структури, семантики оказіоналізмів-апелятивів англійської мови, представлених у жанрі фентезі, та визначення особливостей їх функціонування та перекладу.

Дослідники, які займалися питанням художніх інновацій у науково-фантастичних текстах, беручи за основу тематичний принцип класифікації, пропонують виділяти декілька груп оказіоналізмів. Наприклад, Н.В. Новікова у своїх працях наводить «слова-екзотизми», що мають яскраво виражену експресію і незвичайне звучання, С.Н. Соскіна виокремлює «слова-терміни», що включають назви наук, наукових і технічних інновацій майбутнього, а дослідниця О.І. Медведєва пропонує групу «загальноновживаних» слів, що в контексті наукової фантастики стають позначеннями ірреальних предметів [2; 3; 4].

Наведену класифікацію, на нашу думку, лише умовно можна назвати тематичною, оскільки перша та третя її групи скоріше належать до класифікації за структурним принципом, а друга відображає лише невелику частину авторських утворень, яка є головним чином характерною ознакою жанру наукової фантастики та майже не відображена у фентезійних творах. Отже, спроба використання цієї класифікації при розгляді тих чи інших оказіональних комплексів лексем не є перспективною. Крім того, оказіональна лексика має культурну конотацію, вона поєднує в собі «концепти, стереотипи, еталони, символи, на основі яких відбувається формування мовної картини світу», тому і є різномірною та багатозначною, а отже потребує більш детальної класифікації [1: 1].

Для аналізу оказіональної лексики, що функціонує в жанрі фентезі, пропонується використовувати британське фентезі, оскільки воно є основоположним для світового фентезі в цілому. Крім того, британське фентезі набуло великої популярності в самій Британії та поза її межами, чому посприяла одна з найкращих письменниць сучасності Дж. Роулінг та її романи про Гарі Поттера. Саме тому, пропонується досліджувати авторські новоутворення в одному з її творів, а саме «Гаррі Поттер та філософський камінь».

При розгляді оказіоналізмів в цьому творі видається найбільш вмотивованим їх поділ на *оніми* та *апелятиви*, що розглядатимуться в нашій статті та містять групи оказіоналізмів з різною семантикою, яка досліджується за допомогою методів компонентного та контекстуального аналізу, що включає не тільки мінімальний контекст, але й контекст твору, творчості та аналіз позатекстової інформації. Крім того, при аналізі будь-яких типів оказіоналізмів, на нашу думку, важливою є перекладна його версія, оскільки майже кожен український читач сприймає фентезійний зарубіжний твір саме через призму бачення його перекладачем, що часто спотворює враження читача від тексту. Отже, картина світу перекладача є значно вужчою ніж картина світу письменника, хоча він і «озброюється» при перекладі деякою екстралінгвістичною інформацією. Відповідно рівень культурологічних уявлень пересічного читача про створений на сторінках твору світ є достатньо низьким.

На основі наведених принципів аналізу в корпусі апелятивів найчисленнішою групою є одиниці з семою «предметність», що в свою чергу поділяються на «істоти» та «неістоти».

У складі істот пропонується виділяти:

1) Оказіональні одиниці на позначення расової та соціальної приналежності. Так, наприклад, оказіоналізм «*muggle*» (укр. магл), що створений з метою номінації людей, що не мають нічого спільного з чарами і цураються їх. За своєю структурою ця лексема утворена узуальним способом словотворення, а саме суфіксальним. За допомогою методу компонентного аналізу було виявлено, що наведена мовленнєва одиниця походить від англійського “*mug*” – людина, що має низький рівень інтелектуальних здібностей або ж є занадто легковірною. Структура цього новоутворення конотативно ускладнена шляхом додавання до основи стрижневого слова афікса «-le», що використовується в англійській мові для творення іменників на позначення пристроїв, приладів та деяких тварин і рослин, дієслів з семами повторення дії, а також для вираження значення “зменшення” тієї чи іншої ознаки або предмета. При додаванні цього афіксу в корені слова відбувається подвоєння за

правилами англійської мови задля уникнення відкритості складу. Цей суфікс був використаний авторкою з метою пом'якшення значення слова "mug", що є достатньо образливим.

"A Muggle," said Hagrid, "it's what we call nonmagic folk like them. An' it's your bad luck you grew up in a family o' the biggest Muggles I ever laid eyes on" [6 : 22].

– *Матл*, – повторив Гегрід. – Ми так називаємо людей, які цураються чарів. Як оці. Тобі тежко не пощастило, бо ти виріс у родині найабсолютніших маглів, яких я видів на своєму віку [5 : 21].

Як бачимо, значення цього слова розкривається за допомогою мініконтексту, через який наведений okazіоналізм і експлікує свою семантику (пояснення цьому явищу належить одному з головних героїв твору – Рупіусу Гегріді). Тому зрозумілим стає перекладацьке рішення В.Морозова, який використовує для перекладу цього okazіоналізму українською мовою метод транскрипції.

2) Okazіональні апелютиви з семою «ставлення» позначені такими назвами, як «*propkin*», «*sweetums*», «*Firsties*», що утворені різними способами. Так, okazіоналізми «*sweetums*» та «*Firsties*» утворені узуальним суфіксальним способом, за допомогою додавання до їх основ суфіксів, що трансформують їх значення. Наприклад, англійський суфікс «-у», який у позиції перед приголосним змінений у множині на «i» + «-es», використаний в цьому випадку для утворення від основи порядкового числівника «first» (перший) іменника, що має зменшувальну конотацію. Перекладається В.Морозовим способом калькування за допомогою українського відповідника «першачки», що має подібну структуру. У свою чергу, okazіоналізм «*sweetums*» (укр. солоденький) використаний для позначення ставлення Місіс Дурслі, тітки Гаррі Поттера, до свого рідного сина Дадлі, якого вона безмежно любить та усіляко розпещує, утворений узуальним способом, проте за допомогою приєднання до основи слова «sweet» (англ.), солодкий, любий, суфіксу «-ums», який використовується в розмовній мові та тлумачиться словником сленгу «The Urban Dictionary» як суфікс, що додається до імені хлопця, коли до нього звертається його дівчина, та в якості прикметника, що має значення «приємний, привабливий». Контекст у цьому випадку не має жодного значення, оскільки слово повністю експлікує свою семантику через внутрішню форму. При перекладі українською мовою використаний змішаний прийом, що складається з калькування, тобто заміни лексеми «sweet» її відповідником «солодкий», в свою чергу суфікс «-ums» шляхом функціональної заміни був змінений на пестливий український суфікс «-еньк».

3) Одиниці на позначення титулів.

До цієї групи належить okazіоналізм *your bloodiness* (укр. *ваше кривавосте*), що утворений суфіксальним способом за допомогою додавання до прикметника «*bloody*» – кривавий, скривавлений, суфікса «-ness», що використовується при формуванні лексичних одиниць зі значенням стану або якості, а також поєднанням з присвійним займенником «*your*» – «твій, ваш». Наведена лексема утворена автором за моделлю англійського титулу «Your Highness – Ваша Величність», що використовується при звертанні до королівської особи. Це і робить герой твору Півз протягом розмови з Кривавим Бароном, який вважається одним з головних привидів замку Гогвартс. Переклад наведеного okazіоналізму створений шляхом калькування, при використанні українського відповідника слову «*bloody*» та продуктивного українського суфіксу «-іст» зі значенням належності до ідейних або політичних напрямів.

4) Okazіональні новотвори зі значенням «походження».

Наприклад, okazіоналізм «*half-and-half*» (укр. *покруч*) є семантичним, оскільки по своїй природі наведена лексема є узуальним словом, що має значення «суміші двох напоїв», проте в контексті твору набуває конотації «людини змішаної раси», а саме чарівника, один з батьків якого є маглом (звичайною людиною), а інший є чистокровним чародієм. Перекладається зазначена лексична одиниця шляхом калькування.

5) Тематична група на позначення тварин представлена okazіональним новотвором «*boarhound*» – вовкодав, що утворений способом словоскладання, а саме поєднанням узуальних лексем «*boar* – кабан, кнур» та «*hound* – собака», та позначає казкового пса Ікланя

(пер. В. Морозова), улюбленця Гегріда. Дати визначення цьому представнику казкового тваринного світу є достатньо складним завданням, оскільки внутрішня форма та контекст лише частково розкривають його ознаки. Так, розглянувши семантику узуальних лексем, що входять до складу okazіонального слова, можна дійти висновку, що Іклань має риси собаки та кабана, в той час, як контекст подає лише інформацію про його розмір та колір:

He [Hagrid] let them in, struggling to keep a hold on the collar of an enormous black boarhound [6 : 58].

Гегрід впустив дітей, притримуючи за нашійник величезного чорного пса вовкодава [5 : 54]

Крім того, прізвисько тварини «Fang» (укр. ікло) вказує на те, що звір має великі ікла. Саме з цієї причини перекладач і передає це слово українською мовою способом функціональної заміни, використовуючи лексему «вовкодав» – великий мисливський собака», що влучно відображає опис тварини в оригінальному варіанті твору.

Група апеліативів – неістот представлена наступними семантичними групами:

1) Okazіональна лексика, що позначає конкретні об'єкти. До складу цієї групи належать одиниці з такими спільними семами: «гроші» (*Galleons, Sickles, Knuts*), «спортивний інвентар» (*Quaffle, Bludgers, Golden Snitch*), «магія» (*invisibility cloak, Put-Outer, Remembrall*), «дім, побут» (*owlery, broomshed*), проте структура okazіоналізмів в наведених групах є різною. Наприклад, такі лексеми на позначення **грошових одиниць**, як «*Galleons- галеони*», «*Sickles- серпники*» є семантичними okazіоналізмами, що утворені способом семантичної деривації, оскільки є результатом появи семантичних прирощень у вихідних узуальних лексем, що мають значення «галеону – виду кораблів» та «серпа – знаряддя для обробки злаків». Таке рішення авторки можна пояснити інтуїтивним вибором у випадку нагальної потреби у номінації магічних грошей. Проте, okazіоналізм «*Sickles*», що був перекладений українською мовою за допомогою його відповідника «серп» та зменшувального суфікса «-ик», можливо, є своєрідною алюзією на цикл фентезійних романів К.С. Льюїса «Хроніки Нарнії», де автор називає нарнійські гроші «*crescents*» – укр. «півмісяць», який, як відомо, також має форму серпа. У свою чергу, найкрупніші гроші чарівників «галеони» отримали назву, що в узусі має значення «великих кораблів», саме через свій грошовий розмір. Найменші грошові одиниці «*Knuts – кнати*» є повністю нестандартним утворенням, можливо, саме тому цей okazіоналізм і перекладений за допомогою транслітерації, проте, на нашу думку, слово «*knut*» є омофоном до слова «*nut – горіх*», що у деяких культурах використовувався замість грошей. Семантика цих okazіоналізмів розкривається тільки за умови звернення до мініконтексту, в якому окрім значення пояснюється і технологія обчислення магічних грошей.

Okazіоналізми на позначення **спортивного інвентарю** є також в своїй більшості семантичними, такі, як *Bludgers – бладжері*, *Golden Snitch- золотий сніч*, що перекладені змішаним способом: транскрипції та калькування. Okazіональне новоутворення «бладжері», яке в своїй узуальній позиції має значення «ледащо, нахлібник», набуває у контексті твору іншої конотації – м'ячів для гри у Квіддич, що літають під час матчу та заважають гравцям, намагаючись їх збити з мітел. Таким чином, узуальне значення наведеної лексеми, так би мовити, «породжує» значення okazіональне.

Авторські новотвори з додатковою семою «магія» утворені як узуальними, так і okazіональними способами. Наприклад, okazіоналізм «*Put-Outer*» (укр. *світлогасник*) утворений суфіксальним способом за допомогою форманта «-er», що знаходиться у складі слів на позначення пристроїв для виконання тієї чи іншої дії. Про okazіональність наведеної одиниці свідчить контекст, в якому вона функціонує, оскільки саме апеліативи, що її оточують розкривають її значення:

It seemed to be a silver cigarette lighter. He flicked it open, held it up in the air, and clicked it. The nearest street lamp went out То була неначе срібна запальничка. Відкривши й піднявши її вгору, він клацнув. З легеньким тріском згас найближчий вуличний ліхтар [...]

[...] Twelve times he clicked the *Put-Outer*, until the only lights left on [6 : 4].

Дванадцять разів він клацав *світлогасником*, аж доки на вулиці лишилися тільки дві малесенькі світлі цяточки [5 : 2].

Оказіональним способом, а саме шляхом контамінації, що характеризується проникненням частини одного слова в інше та витісненням його початкових літер, утворена нестандартна лексема «*Remembrall*» (укр. *Нагадайко*), яка складається з частини дієслова «*remember*» – згадувати та «*ball*» – м'яч. Ця лексема використана для позначення магічного предмету – кулі, яка світиться, коли чарівник щось забуває. Семантика новотвору есплікується як через його внутрішню форму, так і за допомогою найближчого контексту, в якому пояснюється призначення предмету. Наведений okazіоналізм перекладений українською мовою способом функціональної заміни – заміщенням оригінальної лексеми «*remember* – згадувати» лексемою «*нагадувати*», які мають спільний дериваційний елемент, а також використанням суфікса «-к», що використовується для творення іменників на позначення об'єктів – носіїв процесуальних ознак. Флексія «-о», що входить до складу перекладеного варіанту апелювання, є маркером другої відміни та чоловічого роду.

Семантична група з компонентом «**дім, побут**» представлена okazіоналізмами «*owlery* – *соварня*» та «*broomshed* – *ангар, де стоять мітли*», що сформувалися на основі нормативних моделей словотвору, проте сформовано наведені одиниці різними способами. Слово «*owlery*» утворене суфіксальним способом шляхом застосування продуктивного англійського суфіксу «-ery», що використовується в складі іменників на позначення місця, лексеми «*owl*» – сова та має значення місця проживання сов чарівників. Семантика слова формується через його внутрішню форму та перекладається українською мовою способом калькування за допомогою приєднання до слова «сова» словотворчого форманта «-арн-» на позначення іменників з семою «місце» та закінчення «-я», що несе в собі граматичне значення жіночого роду. У свою чергу, okazіоналізм «*broomshed*» утворений також нормативним способом – словоскладанням, що в цьому випадку застосований для поєднання двох англійських слів «*broom* – мітла» та «*shed* – сарай, ангар», та має значення місця для зберігання мітел. У контексті слово лише частково розкриває свою семантику, а в повній мірі його значення, як і в попередньому випадку, відображає його внутрішня форма. Для перекладу використаний описовий метод з причини відсутності відповідника цьому слову в українській мові та уникнення створення okazіонального українського варіанту наведеної лексеми.

2) До okazіоналізмів з денотативним компонентом «**поняття**» належать групи з семами «дія» та «спосіб життя», що представлені лексемами *countercurse* (пер. *контрзакляття*) та *half-life*. Наведені лексичні одиниці утворені способом словоскладання – поєднанням відповідно прикметникової та іменникової основ (*counter*, adj – протилежний + *curse*, n – прокляття), а також основ прислівника та іменника (*half*, adv – пів-, напів- + *life*, n – життя). Okazіоналізм «*countercurse*» перекладений шляхом транскрипції («*counter*-» – «контр-») та функціональної заміни українського відповідника слову «*curse* – прокляття» лексемою «закляття», що має ідентичний дериваційний елемент. У свою чергу, слово «*half-life*» позначає жакливе, повне страждань життя чарівника, який наважиться вбити єдиного рога та випити його кров. Проте, це поняття втрачене в українському варіанті твору, оскільки перекладач відтворює лише апелювання, що знаходяться в мініконтексті наведеного okazіоналізму та розкривають його значення:

The blood of a unicorn will keep you alive[...] you will have but a *half-life*, a cursed life, from the moment the blood touches your lips [6 : 105].

Кров єдиного рога рятує твоє життя [...] той матиме прокляте життя з тієї миті, як його губи торкнуться крові єдиного рога [5 : 100].

Однією з семантичних груп в корпусі апелювання лексикою роману «Гарі Поттер та філософський камінь» є група з семою «**якісність**», до якої належать okazіоналізми: «*owl-free*», «*man-crushing*», «*longest-ever*», «*wizarding*», «*Self-Stirring*», «*jewel-bright*», «*toadless*», «*tear-streaked*», «*icy gray*», «*silkily*», «*nonexplodable*», «*interestinglooking*», «*lamplike*», що утворені узуальними способами.

Найпоширенішим у цій групі способом є словоскладання («*owl-free*», «*man-crushing*», «*longest-ever*», «*tear-streaked*», «*icy gray*», «*interestinglooking*», «*jewel-bright*»). Наведені okazіональні одиниці в своїй більшості утворені за допомогою складання основ іменника та прикметника. Наприклад, лексема «*owl-free*» (пер. *не затьмарений совами*) складається з

іменника «owl» – сова та прикметника «free – вільний». Слово експлікує свою семантику не тільки через свою внутрішню форму, але й через найближчий контекст, у якому авторка, описуючи ранок Містера Дурслі, називає його «owl-free» (пер. не затьмарений совами), на відміну від ранку інших людей, які в місті бачили велику кількість цих тварин. Перекладається ця лексема описово за допомогою використання дієприкметникового звороту. Описовий метод також використаний при перекладі слів «man-crushing – здатний задушити людину», «tear-streaked – із заплаканим обличчям» та «jewel-bright – яскравий, наче смарагд», а також одиниця на позначення кольору «icy gray – той, що скидається на брили сірої криги», що складається з двох прикметників. Інші okazionalniy одиниці утворені поєднанням певних частин мови: прикметник + прислівник (longest-ever – найдовший) – слово, що перекладається способом функціональної заміни і створене для підсилення значення тривалості одного з покарань головного героя, прикметник + дієприслівник (interesting-looking- цікавий на вигляд) – одиниця, що проявляє своє значення через внутрішню форму, для перекладу якої був використаний спосіб функціональної заміни.

У свою чергу, okazionalizmi «wizarding (types)», «toadless (boy)», «silky», «lamplike (eyes)» утворені приєднанням суфіксів, що надають їм різних значень. Наприклад, у слові «wizarding (types)- відьмаки» використаний суфікс «-ing», що в своєму узуальному вжитку застосовується для творення іменників від дієслів або нефінитних форм дієслова (герундія та дієприкметника), проте авторка використовує його для формування прикметника шляхом додавання зазначеного суфіксу до іменника «wizard – чарівник, чаклун». Перекладено okazionalizm шляхом функціональної заміни компонентів словосполучення «wizarding (types)» узуальним словом «відьмаки», яке, однак, передає значення оригінальної лексеми. Метод функціональної заміни використаний також при перекладі одиниці «lamplike (eyes) – очі-ліхтарі», що утворена додаванням до слова «lamp – лампа, ліхтар» суфіксу «-like», який має значення подібності. Прикметник «toadless (boy) – хлопцеві, від якого втекла жаба», хоча і перекладається описово, створений також за моделлю іменник (toad – жаба) + суфікс (-less), що має значення відсутності та використаний у творі для розпізнавання персонажа Невіла, який постійно шукав свою жабу. Окрім зазначених одиниць значення якості передає слово «silky – солоденьким голосом», що перекладається українською мовою описовим способом з використанням методу функціональної заміни, оскільки оригінальний прикметник «silk – шовковий» був замінений на прикметник з пестливим суфіксом «-еньк» – «солоденький». Okazionalizm створено за допомогою приєднання адвербіального суфіксу «-ly» до іменника «silk».

Інші одиниці, такі, як «Self-Stirring – самомішалки» та «nonexplodable – ті, які не лускають» утворені префіксально-суфіксальним способом. Для утворення okazionalnogo дієприкметника «Self-Stirring» використаний продуктивний префікс «self-», що виражає автоматичний характер дії або стану, а також дієприкметникового суфіксу «-ing» Значена лексема функціонує в контексті для опису одного з видів магічних котлів та передана українською мовою шляхом калькування за допомогою іменникового okazionalnogo відповідника, створеного самим перекладачем. Okazionalizm «nonexplodable» також утворений префіксально-суфіксально – додаванням до основи дієслова «explode – вибухати» заперечного префіксу «non-» та суфіксу «-able» зі значенням можливості втілення та перекладений описово.

Таким чином, аналіз okazionalnoy leksiki, що представлена в жанрі фентезі, є надзвичайно важливим та дискусійним питанням. Для розв'язання проблеми інтерпретації нестандартних авторських новотворів потрібно застосовувати комплексний підхід, що включає як компонентний, так і контекстуальний види аналізу, аналіз інтра- та екстралінгвістичної інформації, а також дослідження їх перекладу. Okazionalniy leksemi є достатньо багатозначним явищем, тому їй поділ необхідно проводити відповідно до семантики існуючих одиниць. Однією з важливих тематичних груп є апелятивна лексика, яка представлена в романі Дж. Роулінг двома основними категоріями: з семою «предметність», в корпусі якої виділяють okazionalniy одиниці на позначення істот та неістот, а також з семою «якісність». В ході аналізу нами було виявлено, що найбільшим пластом апелятивів є лексика, що позначає неживі предмети, оскільки для створення вторинного світу одним з

основних моментів для автора є опрацювання найменших деталей саме матеріальної культури, які в результаті стають ключовими під час цілісного сприйняття твору читачем. Досліджена за допомогою компонентного аналізу лексика в більшості випадків утворена узуальними способами, а саме словоскладанням та суфіксальним способом з використанням продуктивних англійських суфіксів, хоча частково можна прослідкувати випадки контамінації. Саме з фактом превалювання узуальних способів, на нашу думку, пов'язаний вибір перекладача, який найчастіше використовує спосіб калькування шляхом пошуку українських відповідників для компонентів оригінальних лексем, або ж створюючи їх самостійно. Важливу роль при інтерпретації аналізованих okazionalizmів грає мініконтекст, в якому вони функціонують, проте значна частина одиниць все ж експлікує семантику через власну внутрішню форму. Значення okazionalizmu дуже важливо не загубити при прочитанні або перекладі того чи іншого твору, оскільки будь-яка okazionalna лексема жанру фентезі є своєрідною призмою, через яку читач споглядає створений автором всесвіт.

Перспективою подальших досліджень цього напрямку може стати інтерпретація корпусу онімів у творах Дж. К. Роулінг, що є важливим компонентом кожного фентезійного твору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Катермина В. В. Номинация человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков) / В. В. Катермина. – Краснодар, 2004. – 250 с.
2. Медведева Е. И. Лексико-семантическая композиционная организация текстов научной фантастики (на материале современного англо-американского короткого рассказа): Автореф. дисс... канд. филол. наук / Е. И. Медведева. – Л., 1986. – 26 с.
3. Новикова Н. В. Новообразования в современной научной фантастике (словообразовательный и нормативно-стилистический аспекты): Автореф. дисс... канд. филол. наук / Н.В. Новикова. – М., 1988. – 21 с.
4. Соскина С. И. Okказиональные образования научной фантастики (на материале английского языка): Автореф. дисс... канд. филол. наук / С. И. Соскина. – Л., 1980. – 22 с.
5. Ролінг Дж. К. Гаррі Поттер та філософський камінь / Дж. К. Ролінг. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2004. – 319 с.
6. Rowling J. K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone / J. K. Rowling. – London: Bloomsbury Publishing PLC, 2000. – 336 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Денисова – аспірант, викладач кафедри англійської філології Чорноморського державного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв.

Наукові інтереси: англійська, німецька мови, лексикологія, неологія та неографія.

ТЕМАТИКА ГОТИЧНОГО РОМАНУ У ТВОРАХ АННИ РАДКЛІФФ, МЕРІ ШЕЛЛІ, КЛАРИ РІВ

Тетяна ЄФІМЕНКО (Миколаїв, Україна)

Статтю присвячено вивченню тематики готичної літератури та з'ясуванню прийомів готики, дослідженню художніх особливостей та специфічних рис на основі аналізу готичних романів Анни Радкліфф, Меррі Шеллі, Клари Рів.

Ключові слова: фантастика, загадка, тайна, "чорна література", почуття жаху, експресивність.

This article is devoted to the study of the subject of Gothic literature and clarifying Gothic techniques, research of artistic peculiarities and specific features based on the analysis of the Gothic novels by Anne Radcliffe, Mary Shelley, Clara Reeve.

Key words: science fiction, mystery, secret, "black literature", a sense of horror, expressiveness.

Готичну літературу можна визначити як романтичну "чорну літературу" з елементами надприродних "жахів", таємничих пригод, фантастики та містики, яка викликає в читача приємне почуття жаху.

Готичний роман в аспекті його трансформації в англійській та американській літературі досліджували такі вітчизняні вчені, як О.Ю. Білоус, О.Б. Галич, Т.М. Ковалькова, О.В. Матвієнко [3;5;9;11]. У зарубіжному літературознавстві роботи про готичні романи не занадто численні, це статті М.П. Алексеева, К.Н. Атаровой, В.Е. Вацуро, З.Т. Гражданської, А.А. Єлістратовой, В.М. Жирмунського, М.Б. Ладигіна [1;2;4;6;7;8;10].

Актуальність статті зумовлена потребою з'ясувати тематичні особливості готичної

літератури, метою є виокремлення прийомів готики для створення готичного підґрунтя художніх творів. Об'єктом дослідження є художні особливості та специфічні риси, які постають для визначення теми фантастики, містики, загадки. Предмет дослідження формують мовні одиниці та їх втілення у творах на основі аналізу готичних романів Анни Радкліфф, Меррі Шеллі, Клари Рів.

Організуючий художній світ готичного роману, визначається специфікою основних деталей, вони створюють готичний тип сюжетного розгортання, який розробляє в цьому жанрі аспекти людського буття: обмеження свободи людини рамками фатуму, фізичний виснажок, зіткнення з ірраціональним і диявольським, психічний розлад, фізичне і психологічне насильство, переслідування [5].

Виникнення готичної теми багатьом було зобов'язане середньовічному роману. Відбувався невпинний пошук авторами нового способу передання готичної теми через новаторські оригінальні форми і зміст. При цьому сам процес його розвитку був заснований не тільки на сприйнятті попередньої традиції і на її автоматичній наступності, а й на побудові нової моделі романної форми.

Готичний роман представив собою пошук інваріанта неканонічного жанру роману. У ньому був здійснений, певною мірою, жанровий експеримент, що проявився в синтезі плідних, різноманітних модифікацій романного жанру і наступності основних констант середньовічного роману, а також у затвердженні нової смислової основи і нового комплексу ознак данної тематики [12].

Англійські письменники-готики були схильні до імпровізації, до побудови в творі відкритої жанрової структури; вони прагнули до відкриття нових оригінальних прийомів побудови сюжетної інтриги, до введення нових героїв, щоб дійсно передати всю суть даної теми, теми-страху, остраху та відчуття непередбачуваної тривоги. Справа в тому, що вони, як на сюжетному, так і на описовому рівні використовували символи, які мали універсальний сенс для всіх людей: застосування подібних оповідних архетипів – свого роду ритуал, що пробуджує до життя особливу реальність – ігрову. І одне почуття – страх-притягнення. В рамках цього аспекту були розроблені найбільш характерні прийоми для створення страху, які стали неодмінними атрибутами готичної тематики і готичного антуражу [6].

Романи Анни Радкліфф, Клари Рів, Меррі Шеллі істотно відрізняються один від одного, але вони встановили загальні, характерні ознаки готичного роману. А саме техніку напруженої інтриги, емоційну атмосферу, атмосферу тайни, загадки, яка не тільки обрамляє цю інтригу, а й підсилює її, різноманітністю оповідної лінії, органічним вмонтуванням в неї діалогу, герой обурений різними пристрастями й емоціями.

Основним прийомом А. Радкліфф у романі "Удольфські таємниці", що є визначальною для готичної тематики є тайна, яка з'являється одна за одною. Одна з них є картина, яка знаходилась у замку Удольфо: "*I have heard there is something very **dreadful** belonging to it – and that it has been covered up in black **EVER SINCE** – and that nobody has looked at it for a great many years*". Використання прикметника *dread* з префіксом *-ful* підсилює емотивність висловлювання, а капіталізація літер робить наголос на час, коли саме відбулося це вбивство. Таємниця примари, який майже щонаочі з'являється перед вікном Емілії, або таємниця музики, яку вона чує рівно опівночі: "*... for strange it certainly **was to** hear music at midnight, when every inhabitant of the castle had long since retired to rest, and in a place, where nothing **like** harmony had been heard before*"; "*It now seemed to her, **as if** her dead father had spoken to her in that strain, to inspire her with comfort and confidence*". Модальне дієслово *to be to* позначає у реченні зумовлену обставинами повинність і виражає необхідність виконання дії, також задіяні прийоми порівняння *like harmony*, *as if her dead father* [2;5].

Відчуття невидимого загрози, небезпеки, що підстерігає головну героїню за кожними зачиненими дверима, за кожною опущеною завісою і знищеної шпалерою, не покидає нас ні на хвилину. "*... she looked **fearfully** upon the **duskiness** of her chamber, and the **dead** silence, that prevailed there, heightened to her fancy its **gloomy** aspect*." Вживання прислівників *fearfully* та прикметників *dead*, *gloomy* надає опису емотивність, загадкову атмосферу та почуття страху, ніби ти сам знаходишся у кімнаті [5;7].

Отже, крізь створення мотивів страху, таємниці, надприродного письменниці проектує готичний принцип роману в цілому. Ритм провідної теми і лейтмотиву, дескриптивних фрагментів і пов'язана з ними динаміка сюжетного наростання і спаду, а також позиція нарратора, що заманює читача в мережі підказок, хибних натяків, хвилюючих відкриттів, репрезентують художній стиль Анни Радкліфф [11;12].

Готичні прийоми нагнітання похмурої атмосфери, теми містики, загадки в тій чи іншій формі охоче застосовували й інші автори, одним з них є Клара Рів. Особливу зображувальну роль у створенні елементів готики Клара Рів допускає маніфестацію дивних явищ, вона відводить важливу роль напруженій, тривожній, загрозливо-таємничій атмосфері, яка психологічно готує жахи і чудеса, і робить їх принципово можливими, а подекуди навіть найвними [10]. Наявність примари-скелету, який з'являється в рицарських латах має місце у її романі: "*on a sudden they were alarmed with a dismal groan from the room underneath. They stood like statues petrified by fear, yet listening with trembling expectation; ... and a ghost in complete armour entered the room*". Наявність пасивної форми дієслова *were alarmed* показує об'єктивність у подачі фактів, надання мові відтінку урочистості, схвильованої піднесеності над звичайною. Прийом повтору також характерний і для Клари Рів, вона сміливо його застосовує, *like statues*, презентуючи картину більш емоційною і точною. Для надання атмосфери таємничості, загостреної чутливості та для більшої описовості письменниці використовує прикметники *trembling* [5;12].

Страхітливі звуки, які видаються з нижніх кімнат, і є незнайомими для присутніх людей у залі: "*... a dismal hollow groan was heard, as if from underneath. A solemn silence ensued, and marks of fear were visible upon all three; the groan was thrice heard*". Аналіз мовних засобів доводить одноманітність їхнього використання, а саме наявність прикметників *dismal hollow, solemn*, та пасивних форм дієслова *were visible, was heard* [12].

Отже, ця відкрита маніфестація надприродного ріднить роман "Старий англійський барон" з образотворчим світом середньовічних і ренесансних лицарських романів. Разом з тим сприйняття надприродного персонажами роману намічає принципово новий механізм функціонування фантастичного в готичній літературі, який застосовує Клара Рів. Безсумнівною і концептуальною новацією готичної поетики письменниці є афект страху перед ірреальним, що несподівано і нез'ясовно проступає крізь тканину реальності. Але лише один факт об'єднує стиль написання готичних романів Клари Рів та Анни Радкліфф, присутністю з'ясовного "надприродного", якому завжди знаходиться раціональне пояснення [4;8].

Готичні тенденції відобразилися і в художніх прийомах задіяних Меррі Шеллі у романі "Франкенштейн" на визначення теми містики, загадки, тайни. Готичні твори цієї письменниці характеризуються наявністю "реального" надприродного сприйманому як такому до "чудесного" або "містичного". Отже, однією з провідних тем даної авторки є тема містики та ірраціональних дій [6]. Один з прикладів це створення людиноподібної істоти: "*His limbs were in proportion, and I had selected his features as beautiful. Beautiful! Great God! His yellow skin scarcely covered the work of muscles and arteries beneath; his hair was of a lustrous black, and flowing; his teeth of a pearly whiteness; but these luxuriances only formed a more horrid contrast with his watery eyes*". Аналізуючи мовні одиниці можна зазначити використання прикметників *yellow, these, horrid*; прислівників ступеню та міри *scarcely, only*. З синтаксичної точки зору речення є складносурядним протиставним з сполучником *but* [3;12].

Франкенштейн "завжди був одержимий пристрасним прагненням пізнати таємниці природи", але не стільки заради науки, скільки через жагу слави: "*Wealth was an inferior object, but what glory would attend the discovery if I could banish disease from the human frame and render man invulnerable to any but a violent death!*" Але породженням гордині стає «мерзенний диявол», монстр: зло, яке приносить в цей світ Франкенштейн втілюється в окремому безіменному персонажі, отже ця дія є ірраціональною, тому, що він більше хотів стати знаменитим ніж допомагати людям. З морфологічної точки зору у даному реченні задіяна модальність у вигляді модального дієслова *could*, виражаючи при цьому фізичну чи

ментальну спроможність; прикметники *inferior, human, violent*, які дають колоритний опис твору; синтаксис представлений складносурядним реченням з сполучником *but* [9;12].

Меррі Шеллі використовує такі художні особливості, в яких використовує критерії істини і способи існування людини у світі, що заглушає нездоланий рок, непізнаване зло, що панує навколо і визначає його долю. Авторка використовує прийоми «піднесеного» і його ідеям про природу страху-притяжіння, втілюючи їх у тематику сюжету [4].

Отже, можна зробити наступний висновок, суттєвою рисою тематики готичного роману є сплав реальних і фантастичних подій у межах єдиної лінії розвитку дії. Розкриття якоїсь таємниці минулого чи сьогодення: вбивство, незаконне володіння, переслідування героїні, постає головним тематичним елементом готичного роману. Письменники – "готики" внесли значний внесок в історію європейського роману, демонструючи інтерес до психологічного стану героя, до його поведінки в незвичних ситуаціях, розробка прийомів "психологічного" часу, актуалізація дії в межах замкнутого простору, тощо. І ми можемо спостерігати у романах Анни Радкліфф, Меррі Шеллі, Клари Рів, як вміло, тонко і точно вони задіяли прийоми нагнітання, страху та жахів, використовуючи лінгвальні способи реалізації тематичних компонентів.

Перспективою подальших досліджень готичної тематики романів убачаємо у комплексному вивченні тематичних особливостей, компонентів та прийомів готики, а також контрастивне зіставлення на матеріалі різних готичних творів і різних письменників. Це дало б можливість глибше проаналізувати характер готичних творів та специфіку ідіостиля письменників – "готики".

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев М.П. Ч.Р. Метьюрин и его "Мельмот Скиталец" / М.П. Алексеев. – Л.: Наука, 1976. – 563с.
2. Атарова К. Н. Анна Радклифф и ее время / К.Н. Атарова. – М.: Ладомир, 1999. – 12с.
3. Білоус О.Ю. Готика у сучасній літературі США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / О.Ю. Білоус. – К., 2009. – 26-31 с.
4. Вацура В.Э. Готический роман в России. / В. Э. Вацура. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 78с.
5. Галич О. Б. Мовні засоби відтворення містичного в англійському готичному романі XVIII ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. Б. Галич. – К., 2011. – 81с.
6. Гражданская З.Т. Английская литература. Возникновение предромантизма / З.Т. Гражданская. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 86-94с.
7. Елистратова А. А. Готический роман. История английской литературы / А.А. Елистратова. – Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1945. – 588-613с.
8. Жирмунский В.М. Предромантизм. История английской литературы. / В.М. Жирмунский. – Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1945. – 564-588с.
9. Ковалькова Т.М. Готична традиція в американській прозі 1920-30-х років: новелістика Х.Ф. Лавкрафта: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук: спец. 10.01.03 «Зарубіжна література» / Т.М. Ковалькова. – К., 2008. – 72с.
10. Ладигин М.Б. Английский «готический» роман и проблемы предромантизма / М.Б. Ладигин. – М.: Издательство Московского университета, 1978. – 29с.
11. Матвієнко О.В. Традиції готики в англійській літературі XIX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук: спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / О.В. Матвієнко. – Д., 2000. – 32с.
12. Скобелева Е.В. Традиция "Готического" романа в английской литературе XIX – XX в.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук: спец. 10.01.03 «Західноєвропейська література» / Е.В. Скобелева. – М., 2008. – 51с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Єфименко – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, аспірант Херсонського державного університету.

Наукові інтереси: лінгвостилістичний аналіз готичних романів, лінгвокультурологія, гендерні студії.

ТЕМПОРАЛЬНІСТЬ У НАРАТИВНІЙ СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ENFANCE» Н. САРРОТ)

Олена МАМОСЮК (Луцьк, Україна)

У статті зроблена спроба зіставлення структури художнього пізнання з морфо-синтаксичними характеристиками тексту, їх інтерпретації в аспекті аналізу наративної структури прозового твору.

Як конструктивний параметр художнього тексту розглядаємо темпоральність в її морфо-синтаксичному та художньому вираженні. Її зумовленість типом оповіді і різними характеристиками наративної структури тексту демонструється на матеріалі аналізу семантико-синтаксичних елементів прозового твору Н. Саррот «Enfance».

Ключові слова: наратив, наративна структура, темпоральність, ретроспекція, проспекція.

The article attempts to compare the structure of artistic cognition with the morphological and syntactical features of the text, their interpretation in terms of the analysis of the narrative structure of emotive prose. The temporality in its morpho-syntactic and artistic expression is viewed as a structural parameter of a literary text. Its dependence on narratives and different characteristics of narrative structure of the text is shown on the basis of the analysis of semantic syntactic elements of N. Sarrot's «Enfance».

Key words: narrative, narrative structure, temporality, retrospection, prospectation.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасна лінгвістика дозволяє будувати теоретичні конструкти, що відбивають існуюче в нашій мовній свідомості членування основних категорій об'єктивної дійсності, серед яких, безсумнівно, однією з найважливіших є категорія часу. **Актуальність** статті полягає в тому, що проблема темпоральності – одна з тих, що найбільше приваблюють увагу дослідників. У різний час і у різних мовах цю категорію вивчали Андреева К.А., Бондарко О.В., Падучева Е.В., Дж. Лайонз, Дж. Уард. **Об'єктом** нашого дослідження є вираження темпоральності у прозових творах французької письменниці періоду Нового роману Н. Саррот.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Поняття “наратив” і “наративна структура” можуть уживатися у двох основних значеннях: як моделювання художньої оповіді [1] і як особливий (оповідний) режим референції та інтерпретації дійсних елементів мови і тексту [4]. Аналіз участі морфо-синтаксичних одиниць у формуванні наративної структури художнього тексту показує, що різноаспектність цих понять, їх приналежність до різних рівнів інтерпретації тексту є відносною. Наративний режим функціонування морфо-синтаксичних одиниць – це одночасно і спосіб структурування оповіді, в якій важливими є такі семантико-синтаксичні елементи: 1) морфо-синтаксичні засоби позначення зміни просторово-часових планів; 2) динаміка дії (в ретроспекції і проспекції); 3) тип наратора – спостерігача й оповідача (конкретний, абстрактний, внутрішній, зовнішній і т. д.); 4) формальні та змістовні типи точки зору (авторської та персонажної); 5) дійсничні елементи.

В організації кожного з названих рівнів наративної структури художнього тексту активну участь беруть ті чи інші морфо-синтаксичні одиниці, які співвідносяться з такими векторами, тобто напрямками нарації як 1-й вектор – “я” наратора → об'єктивна дійсність (подія); 2-й – “я” → “я”, “мої думки”, “мої почуття” (роздуми над зображеними подіями), що відповідає уявленню про репрезентативний (подієвий, образний) та інтерпретативний (медитативний) рівні осмислення об'єктивної дійсності [2]. Від “бачу” (“чую”) розповідь переходить до “розумію” (“уявляю”, “відчуваю” і т. д.). Цей поворот репрезентується морфо-синтаксичними і семантичними засобами, зокрема дієсловами зі значенням різних видів сприйняття. Отож, звернемося до прикладів:

Tu as entendu ce qu'a dit le docteur Kervilly ? Tu dois mâcher les aliments jusqu'à ce qu'ils deviennent aussi liquides qu'une soupe... Surtout ne l'oublie pas, quand tu seras là-bas, sans moi, là-bas on ne saura pas, là-bas on oubliera, on n'y fera pas attention, ce sera à toi d'y penser, tu dois te rappeler ce que je te recommande... promets-moi que tu le feras... [7: 13].

Від ступеня співвідношення названих рівнів нарації і характеру переходу від одного рівня до іншого залежить ступінь і характер процесів психологізації й суб'єктивізації оповіді, а в кінцевому результаті – особливості наративної структури художнього тексту. Неважко помітити, що зміна структури пізнання збігається зі зміною наративної структури тексту, логіко-функціональних типів мовлення (опису, розповіді і міркування). Відтак, у наведеному вище прикладі йдеться про перехід до міркування-знання (*tu as entendu* → *à toi d'y penser* → *tu dois te rappeler* → *tu le feras*), де дієслово *entendre* використовується у значенні: «prendre connaissance de quelque chose» [6] (дізнатися, почути щось), дієслово *penser* має значення: «appliquer son esprit d'un objet abstrait ou concret, présent ou non» [ibid.] (подумати про це), зворотне дієслово *se rappeler* вживається у значенні: «avoir, garder, se remettre en mémoire» [ibid.] (запам'ятати почуте) і *faire* – «donner l'être, l'existence, être l'auteur de» (зробити, виконати це) [ibid.]. Це одна з тих координат нарації, яка зумовлює особливості наративної структури твору, в якій чергується безпосереднє сприйняття (візуальне та акустичне) і

роздуми, інтерпретація. У наведеному вище прикладі подані два типи сприйняття: акустичні образи (*tu as entendu*) і міркування (*à toi d'y penser*). У такому аспекті може бути визначена модель не лише окремих фрагментів, але і всього тексту. На наш погляд, вона точніше відповідає поняттю нарації як спостереження ніж будь-які інші моделі.

Оскільки названі вище лексико-семантичні елементи структурують не тільки оповідь, а й процес пізнання в цілому, то можна припустити, що і когнітивна семантика зумовлена певною мірою цими процесами зміни. **Актуальність** проведеного нами дослідження морфосинтаксичних і семантичних механізмів формування наративних моделей полягає в необхідності пошуку таких семантичних універсалій, які задовольняли б аналіз і семантику когніції та інтерпретації художнього тексту. Такою універсалією (вираженим параметром тексту) ми вважаємо темпоральність, яка є конструктивним елементом наративної структури художнього тексту.

Відомо, що наративний характер темпоральності пов'язаний з продукуванням саме просторово-часових планів оповіді. Така функція закріплена насамперед за формами часу. Однак три основні часові форми дієслова у французькій мові: *Passé, Présent, Futur* не рівнозначні у своїй участі в репрезентації типів хронотопу. Оскільки оповідь за своєю темпоральною природою ретроспективна (зображення подій – це, здебільшого, розповідь про минулі події), то провідна роль у ній належить формам минулого часу.

Зовсім інший зміст набувають в оповіді форми теперішнього часу. У наративній структурі вони, наприклад, маркують такі форми спогадів чи уяви, які моделюють живе сприйняття:

« Nein, das tust du nicht. » « Non, tu ne feras pas ça... » ces paroles viennent d'une forme que le temps a presque effacée... il ne reste qu'une présence... celle d'une jeune femme assise au fond d'un fauteuil dans le salon d'un hôtel où mon père passait seul avec moi ses vacances, en Suisse, à Interlaken ou à Beatenberg, je devais avoir cinq ou six ans, et la jeune femme était chargée de s'occuper de moi et de m'apprendre l'allemand... Je la distingue mal... mais je vois distinctement la corbeille à ouvrage posée sur ses genoux et sur le dessus une paire de grands ciseaux d'acier... et moi... je ne peux pas me voir, mais je le sens comme si je le faisais maintenant... je saisis brusquement les ciseaux, je les tiens serrés dans ma main... des lourds ciseaux fermés... je les tends la pointe en l'air vers le dossier d'un canapé recouvert d'une délicieuse soie à ramages, d'un bleu un peu fané, aux reflets satinés... et je dis en allemand... « Ich werde es zerreißen. » [7: 10].

Спогади часто позначені повтором дієслів зорового сприйняття, уявлення, зображення – *je distingue, je vois, je sens*, де *distinguer* має значення: « par un effort d'attention, aboutir à découvrir ou à déterminer, sans confusion possible, dans des êtres ou des choses, ce qui les rend » [ibid.]; *voir*: « percevoir par le sens de la vue » [ibid.]; *sentir*: « percevoir, éprouver une sensation physique qui renseigne sur l'état de l'organisme ou sur le milieu extérieur » [ibid.]. Послідовність і зміна їх граматичних форм визначають у Сартр динаміку оповіді. Наприклад, *Le Présent de l'Indicatif* цих дієслів сигналізує про просторово-часовий план минулого – спогади або уявлення про минуле:

... j'entends des pouffements de rire, je vois les regards amusés qu'ils me jettent à la dérobée, je perçois mal, mais je devine ce que leur chuchotent les adultes: « Allons, avale, arrête ce jeu idiot, ne regarde pas cet enfant, tu ne dois pas l'imiter, c'est un enfant insupportable, c'est un enfant fou, un enfant maniaque »

– *Tu connaissais déjà ces mots...* [7: 12].

Зміна виду і часу дієслова з теперішнього на минулий в одному і тому ж контексті сигналізує про зміну наратора – спостерігача й оповідача.

Достовірність подій підкреслюється формами *Les Temps du Passé*. Використання ж форм теперішнього часу орієнтується на атемпоральний характер уяви. Таким чином, дієслівні форми минулого і теперішнього часів виконують в оповіді різні функції.

Зміна наратора позначається граматично також і появою форм доконаного виду, які в цьому контексті набувають значення завершення дії та/чи події, що відноситься до одного оповідного плану (спогаду), та звернення до іншого оповідного плану (плану теперішнього часу):

– *Ah ça oui... je les avais assez entendus... Mais aucun de ces mots vaguement terrifiants, dégradants, aucun effort de persuasion, aucune supplication ne pouvait m'inciter à ouvrir la bouche pour permettre qu'y soit déposé le morceau de nourriture impatientement agité au bout d'une fourchette, là, tout près de mes lèvres serrées... Quand je les desserre enfin pour laisser entrer ce morceau, je le pousse aussitôt dans ma joue déjà emplie, enflée, tendue... un garde-manger où il devra attendre que vienne son tour de passer entre mes dents pour y être mastiqué jusqu'à ce qu'il devienne aussi liquide qu'une soupe...* [7: 12].

Повертаючись до наративної функції форми теперішнього часу дієслова, можна відзначити також випадки часткової нейтралізації темпоральної семи цієї граматичної форми, наприклад, у постійному теперішньому часі, який використовується в описах:

Exactement à gauche des marches qui montent vers la large allée conduisant à la place Médicis, sous la statue d'une reine de France, à côté de l'énorme baquet peint en vert où pousse un oranger... avec devant moi le bassin rond sur lequel voguent les bateaux, autour duquel tournent les voitures tapissées de velours rouge traînées par des chèvres... [7: 15].

Тут може йтися не лише про нейтралізацію семи часу, але і про часткову десемантизацію самої дієслівної лексики, оскільки її вживання в таких фрагментах здебільшого формальне. Зміст опису складають художні деталі, вербалізовані за допомогою іменників (*des marches, l'allée, la place, la statue, une reine, le baquet, un oranger, le bassin, les bateaux, les voitures, des chèvres*), а дієслова лише уточнюють ці деталі і підкреслюють тип сприйняття (зоровий характер образів). Простий прийом усунення дієслів у реченні не змінює зображеної картини (*des marches ... vers la large allée ... la place Médicis, sous la statue d'une reine de France, à côté de l'énorme baquet peint en vert ... un oranger... avec devant moi le bassin rond ... les bateaux ... les voitures tapissées de velours rouge ... des chèvres*). Нам необхідно розрізняти у семантиці та інтерпретації тексту такий його конструктивний параметр, як темпоральність, що полягає, на наш погляд, в актуалізації об'єктивного, логічного процесу, та емоційно-психологічного зв'язку об'єктів, динаміки подій і оповіді, часу і т. д.

Зовсім іншою за своїм наративним статусом є форма майбутнього часу (Futur). Можна було б припустити, що ця форма повинна виконувати в оповіді функцію перспекції, окреслювати перспективу події та/чи дії, але аналіз наративних моделей показує, що така функція належить швидше займенникам та іншим різнорівневим елементам художнього тексту, а не вищевказаній темпоральній формі.

Форми майбутнього часу можна віднести до найбільш психологізованих форм дієслова, адже саме вони незмінно маркують поворот художнього пізнання від спостереження до уяви, від буттєвого рівня до медитативного [5]:

– *Non, je ne dirai pas ça... je le faisais comme le font beaucoup d'enfants... et avec probablement des constatations et des réflexions du même ordre... en tout cas rien ne m'en est resté et ce n'est tout de même pas toi, qui vas me pousser à chercher à combler ce trou par un replâtrage.* [7: 17].

Тут виділені не тільки форми майбутнього часу (*je ne dirai pas*), а й ті елементи, які підкреслюють медитативний характер цих фрагментів оповіді: *des réflexions* як « faculté qu'a la pensée de faire retour sur elle-même pour examiner une idée, une question, un problème; capacité de réfléchir » [6], у тому числі й елементи, що формують дейксис невизначеності (*probablement*: « selon toute probabilité » [ibid.]; *rien*: « de peu d'importance, sans valeur, sans intérêt » [ibid.]; *tout de même*: « d'une façon intégrale, absolue ») [ibid.]. Семантика невизначеності зорієнтована на медитативний рівень сприйняття, на вміст роздумів: неясність, незрозумілість, пошук відповідей на питання, які ставить перед собою оповідач. Наведений приклад демонструє процес, характер міркувань і тимчасову розімкнутість цього процесу: уява може бути звернена в майбутнє і в минуле.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз роману « Enfance » Н. Саррот показує, що такий конструктивний параметр як темпоральність допомагає розрізняти такі наративні моделі, для яких важливим є не стільки зображення події та/чи дії, скільки психологічна характеристика її учасників (персонажів та/чи конкретизованого оповідача). Форми минулого часу, які є переважно оповідними формами, служать засобом психологізації оповіді. Створюється ефект наростаючого психологічного напруження

ситуації: дії та/чи події начебто трохи розтягнуті в часі, але контекст містить сигнали майбутньої їх інтенсивності, які в цьому разі можна інтерпретувати як елементи перспекції. Форми теперішнього часу пов'язують наратора з тим світом, за яким він спостерігає, який він зображає. Форми майбутнього часу психологізують оповідь, надають їй відтінку роздумів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева, К.А. Типология литературного рассказа: от повествования – к абсурду / К.А. Андреева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://frgf.utmn.ru/last/No1/andreeva.html>.
2. Кубрякова, Е.С. Короткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков // Актуальные проблемы современной лингвистики: навч. посібник / упоряд. Л.М. Чуриліна. – М., 2009. – С. 185-189.
3. Леонтьева Е.А. Точка зрения в нарративе: на материале сопоставительного анализа современных русских коротких рассказов и их переводов на немецкий язык: дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.20 / Леонтьева Елена Александровна. – Тюмень, 2005. – 190 с.
4. Падучева, Е.В. К семантике действительных элементов в повествовательном тексте / Е.В. Падучева // Вопросы кибернетики. Язык логики и логика языка. – М., 1990. – С. 168-185.
5. Падучева, Е.В. Говорящий как наблюдатель: об одной возможности применения лингвистики в поэтике / Е.В. Падучева // Известия АН; Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – № 3. – С. 33-44.
6. <http://atilf.atilf.fr/> – Trésor de la langue française automatisé
7. Sarraute N. Enfance / N.Sarraute. – Paris: Editions Gallimard, 1983. – 284 p.

Джерело ілюстративного матеріалу

7. Sarraute N. Enfance / N.Sarraute. – Paris: Editions Gallimard, 1983. – 284 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Мамосюк – аспірант кафедри романської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: наративна структура художнього тексту, наративні моделі тексту, можливі світи.

ГЕНДЕРНА ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОЛЬОРІВ ПРИ ЗОБРАЖЕННІ ФАКТОРІВ ПРИРОДИ

Надія МИМЧЕНКО (Миколаїв, Україна)

У статті розглянуто актуальне питання гендерної вербалізації кольорів при зображенні факторів природи. Виявлені особливості використання кольоронімів у чоловічому та жіночому мовленні є свідченням відмінностей категоризації зовнішнього світу представниками обох статей.

Ключові слова: гендер, гендерна вербалізація, гендерна поведінка, категоризація, колір, кольоровий спектр, кольоронім.

The article focuses on the actual issue of colour gender verbalization in descriptions of natural phenomena. The revealed peculiarities of colourative usage in male and female speech manifest differences of outside categorization of both sexes' representatives.

Key words: categorization, colour, colourative, colour spectrum, gender, gender behavior, gender verbalization.

Суб'єктивізація об'єктивного, загального, соціального досвіду людини та об'єктивізація суб'єктивного, індивідуального, особистого світосприйняття цікавила науковців-когнітологів уже тривалий час, а із появою гендерної лінгвістики це питання знову стало наріжним каменем для дискусій, зважаючи на особливості сприйняття та відтворення предметів і явищ зовнішнього світу чоловіком і жінкою.

На думку більшості дослідників, зорове сприйняття та опис побаченого є важливим етапом для розуміння зовнішнього світу людиною в різних культурах. Інформація об'єктивного світу надходить через візуальний канал, впливаючи на певні рецептори, опрацьовується відповідним центром мозку та реалізується у конкретній мовній формі. Подібні процеси відбуваються, коли мова йде про сприйняття кольору, який є лише світловою хвилею певної довжини. Механізми кольорової диференціації є вродженими та тісно пов'язані із соціально-культурними, естетичними і психологічними аспектами розвитку особистості в суспільстві та поза ним.

У мовознавстві лексеми на позначення кольорів отримали назву кольоронімів, що є поширеним та функціонально важливим явищем, оскільки колір супроводжує людину всюди. Зовнішній світ і зокрема природу ми сприймаємо у кольоровому спектрі. Саме тому колір досліджують етнолінгвісти та лінгвофольклористи (А. Вежбицька, Г. Яворська), лексикологи (Н. Бахіліна, О. Коваль-Костинська, Г. Корбетт, Ж. Соколовська), семасіологи (А. Вежбицька,

А. Висоцький, В. Москович), лексикографи (Б. Берлін, П. Кей, Л. Маффі), фразеологи (О. Дзівак, О. Левченко, З. Сафіна), стилісти (С. Єрмоленко, О. Кондрашова, Л. Шулінова). Так, польська дослідниця А. Вежбицька вперше звернула увагу на проблеми кольору з точки зору концептуальної семантики. Сучасні російські дослідники В. Кульпіна, М. Серов, Р. Фрумкіна розглядали колір з лінгвофілософських і лінгвостетичних позицій та можливості співвіднесення кольорових номінацій з національною мовною свідомістю. Зокрема, Р. Фрумкіна та І. Герасименко класифікували кольороніми на прості (ті, що складаються з одного елемента: дієслова, іменника, прикметника, прислівника), складні (у своєму складі мають декілька основ слова чи власне кілька слів) та опосередковані складні кольороніми (синтаксичні конструкції). Однак на сьогоднішній день аспект гендерної вербалізації кольорів є недостатньо розробленим питанням, «лакуною», що сприяє актуальності подібних наукових розвідок. Тому викликає інтерес те, як «бачиться», інтерпретується та реалізується у мовленні кольоровий спектр чоловіка та жінки. *Метою статті* є дослідження особливостей вербалізації кольорів у чоловічому та жіночому мовленні при зображенні факторів природи (на матеріалі прозових творів української літератури кінця XIX – початку XX століття, зокрема Марка Вовчка, М. Коцюбинського, О. Кобилянської, І. Франка).

Припускаємо, що фактори біологічної статі та соціальної статі (гендер) певним чином впливають на сприйняття та вербалізацію кольорів. Адже вплив соціуму на формування особистості безперечний. Норми вербальної та невербальної поведінки регламентуються суспільством, в якому проживає людина. На думку американського соціолога І. Гоффмана, гендерна поведінка формується в результаті процесів «інституціоналізації» та «ритуалізації» обох статей [4: 6]. Рушійною силою першого процесу є біологічна стаття, на основі якої відбувається розподіл людей на чоловіків та жінок і формування тих моделей поведінки, які вбачаються доцільними і зручними для людей в межах соціуму. А «ритуалізація» є маніфестацією приналежності до одної з біологічних статей. Наприклад, ритуалізованим є вибір одягу для чоловіків та жінок: перші надають перевагу спокійним кольорам, другі ж обирають більш яскраву палітру. Саме так гендер як соціальний конструкт реалізується в житті людей. А у мовленні цей феномен «віддзеркалюється» за допомогою слів, якими послуговується мовець-чоловік чи мовець-жінка.

Розглянемо особливості вербалізації кольорів у мовленні чоловіків та жінок при зображенні факторів природи на прикладі результатів проаналізованих лексем зі значенням кольору. Матеріалом дослідження стали прозові тексти українських письменників Марка Вовчка, О. Кобилянської, М. Коцюбинського, І. Франка. Було виокремлено 800 фрагментів опису природи: 400 фрагментів, відібраних із чоловічих творів, 400 – із жіночих творів. Використовуючи метод суцільної вибірки, ми опрацювали лексеми-кольороніми (дієслова з семою кольору, іменники, прикметники).

У контекстах опису природи чоловіків було виявлено 995 лексем зі значенням основних кольорів та 516 лексем на позначення відтінків (яскравість, насиченість тощо). Найчастіше зустрічається кольоронім *чорний* (23,2 %), що, як правило, має негативне значення (символізує темряву, зло, горе, розпач тощо) або ж застосовується для емоційного підсилення зображуваної картини. Кольоронім *чорний* виражений якісним прикметником, що вказує на безпосереднє лексичне значення іменника, з яким він утворює словосполучення. Проілюструємо це прикладами:

Від заходу насувалася чорна хмара, душний вітер нахрапом бив об гори, хвилював комиш у плавнях, обривав виноградне листя та гнав його по чорній, каламутній, немов поораній хвилями річці... Лагодилася буря. Але я байдужно дивився на грізні чорні розрухи натури, не торкала якимось мого серця дика краса південної бурі. (М. Коцюбинський)

З пропадистих, чорних, мов горла безодні, дебрів піднімалася сивими туманами пара – знак, що на дні тих дебрів невеличкі лісові потоки. (І. Франко)

Кольоронім *білий* (18,02%) виражений також якісним прикметником та позначає психологічні явища, що робить його важливим елементом шкали оцінювання, еквівалентом позитивних емоцій; символізує світло, радість, життя, родючість. Але іноді має негативний смисл: уявлення людини про холод, смерть, ворожнечу.

Мене спиняє **біла** піна гречок, запашина, легка, наче збита крилами бджіл. (І. Франко)

З краю неба насувались **білі, молочні**, наче мертві хмари. (М. Коцюбинський)

Кольоронім **зелений** (20,2 %) часто використовується авторами-чоловіками; менше зустрічаються **синій** (13,4 %), **сірий** (10,5 %), **червоний** (7,1 %), **жовтий** (5,6 %), **фіолетовий** (1,2%), **брунатний** (коричневий 0,7%).

Крім використання прикметників, простежується тенденція до вживання лексем зі значенням кольору, що реалізується у формі дієслів (30 %).

*Босі ноженята ступали по втопаній стежці, над головою, межі колосками, як биндочка, **синіло** небо, а з обох боків, як стіни, стояло жито й шелестіло вусатим колоссям. Хартя опинилася наче на дні в морі. В житі **синіли** волошки та сокирки, **білів** зіркатий ромен, **червоніла** квітка польового маку.* (М. Коцюбинський)

*Ціла околиця раптом ожила; дно озера зробилося плодючою долиною і **зазеленілося** буйними травами та цвітами.* (І. Франко)

За нашим спостереженням чоловіки досить рідко послуговуються іменниками з семою кольору, що складає 10 %.

*Вітер стих, і чистий свіжий сніг **сріблом** сяв під **блакиттю** небесного намету.* (М. Коцюбинський)

*Ба, нижче села, при тіснині, вже виднілися широкі річки і ставки, червоні, як кров, від **червоності** сходового сонця.* (І. Франко)

Показово, що використання прикметників на позначення кольорів чоловіками є яскраво вираженим аспектом (70 %), порівняно із застосуванням інших частин мови з семою кольору.

Цікавою особливістю чоловічого мовлення виявилось використання безпосередніх синонімів до лексем-кольоронімів, які вирізняються із загального тла слів на позначення кольорів при описах природи. Наприклад, було помічено такі синоніми, що виражені якісними прикметниками: *коричневий/ брунатний/ сірий/ сизий/ сивий, червоний/ багрянний/ красний/ пурпурний, чорний/темний*. Для наочності наведемо декілька прикладів.

*Густий **сивий** туман наліг на землю.* (М. Коцюбинський)

*Грубе виноградне коріння обросло корінцями та тоненькими мочками, як бороною... Тоненькі, **брунатні**, вони переходять з-під куца в Тиховичеві руки, а з рук падають на землю, як нікому не потрібні трупи.* (М. Коцюбинський)

*Сонце вже клонилося на захід і гарячим **пурпуром** меркотіло в широких хвилях Опору.* (І. Франко)

Слід зазначити, що крім реалізації основних кольорів привертають увагу лексеми на позначення відтінків кольорів при зображенні природи, які у чоловічих творах передаються головним чином за допомогою складних кольоронімів (словосполучень, які складаються з двох лексичних елементів): *перлово-жовтий, червоно-цяткований, щиро-золотий, ясно-блакитний тощо*.

*При його берегах стояли великі шапки перлової, шипучої піни; дно найжене було великими й малими обломами скал; прудкі, мов стріла, поструги блискали поміж камінням своїми **перлово-жовтими, червоно-цяткованими** боками.* (І. Франко)

*Перед очима товариства розкрилася тухольська долина, облита сонячним промінням, мов велике **ясно-блакитне** озеро з невеличкими чорними острівцями.* (І. Франко)

*На заході, під безхмарним небом стояло здорове золоте сонце. Під його скісним промінням золотом сяяло жовте листя лип та беріз. Здавалося, що якийсь чарівник, як у казці, убрав дерева в **щиро-золоті** шати.* (М. Коцюбинський)

Використання суфіксальних та префіксальних морфем для відтворення відтінків кольорів є спорадичною рисою мовлення чоловіків, що було помічено нами під час аналізу.

*Ластівки вились над ставком і от-от не черкались крилом блискучої хвилі. Від берега, під вербами, вода була наче **зеленаста**.* (М. Коцюбинський)

*Сонце доходило вже полудня і сипало гаряче, **золотисте** проміння на тухольські ліси...* (І. Франко)

Як правило, у чоловічих текстах зустрічаються опосередковані кольороніми (лексеми, що виражають кольорову характеристику предмета чи явища не безпосередньо, а через

відношення до іншого предмета) у прикметниково-іменниковому (ад'єктивно-субстантивному) сполученні, що складає понад 60 % від загального обсягу опрацьованого матеріалу. В таких словосполученнях колір реалізується у формі відносного прикметника: *бронзові гори, золоте сонце, олив'яна хмара, срібний промінь тощо.*

*Крізь чорну баню верховіття де-не-де продерся **срібний** промінь місяця і ліг на чорну землю **срібною** плямою. (М. Коцюбинський)*

*Поміж очеретяною кунею, що тихо гоїдалась угорі, виднівся клапоть сірих **олив'яних** хмар. (І. Франко)*

У чоловічому мовленні можна помітити тенденцію до метафоричного вживання слів для позначення кольорів та відтінків на рівні словосполучення: *бліде небо, злинялі поля, посушенілі тіні, рум'яний схід, стомлене небо тощо.*

*На **блідому, стомленому** небі блимнули де-не-де зірки. (М. Коцюбинський)*

*Од свіжого подиху ранку злегка тремтіли жита, з **рум'яного** сходу линуло світло і м'якими хвилями розливалось поміж небом і землею. (І. Франко)*

Характерною чоловічою рисою виявилось і застосування метафоричності (образності) кольорового спектру під час опису явищ природи на рівні цілого речення. Наприклад:

*Дерева, одягнені в легеньку одежу з **срібного** інею, облілись делікатним рожевим світлом. (М. Коцюбинський)*

М'яким блиском осявалося морозне повітря. (І. Франко)

Цікавим аспектом є і нечисленні авторські оказіональні слова (новоутворення), що постають окремою групою лексем на кольоропозначення предметів і явищ природи: *небо вкрите делікатними тонами; сивина старості злегка торкнула буйну рослинність; м'який блиск; зелена лава; у чистій і ніжній, як лоно коханки, блакиті; море лежало внизу сірою поволокою сну; на небосклоні, чистім, як кристаль, гарячім, як любощі; шапки перлової, шпичукої піни; розжеврїлася крававим блиском рівнина; маса, що вкрїла долину, гладка, прозїрчата, мов блискуче скло; море покрито емаллю, стало великим і повним туркусом. Такі фрази при описах природи надають надзвичайної образності та яскравості зображуваним предметам і явищам, свідчать про особливе «бачення» навколишньої дійсності чоловіком та вирізняють його мовлення від жіночого.*

Під час аналізу було також відібрано низку прикметників, використаних авторами на позначення характеристик кольорів, які ми об'єднали в одну групу. Серед них: *прозорий, чистий, ясний, світлий, яскравий, мерехтливий, блискучий, барвний тощо.* Ці лексеми вказують не на безпосередній колір, а на його фізичні особливості. Серед них зустрічаються і епітети, що передають постійну якість предмета чи явища. Наприклад:

*Вранці виплило **ясне** сонечко на погідне небо оглянути, що зробила ніч з землею. (М. Коцюбинський)*

*Тільки земля, не знати чому, глухо стугонїла й стогнала: повітря, хоч **ясне** й погідне, тремтіло якимсь дивним, змішаним гомоном, від котрого дрозж проїмала й найсміливішого. (І. Франко)*

Перейдемо до кольоропозначення факторів природи у мовленні жінок. Під час опрацювання матеріалу дослідження було виокремлено 268 лексем на позначення кольорів та 186 слів, що передають відтінки. Основні кольори представлені сімома позиціями кольоронімів: зелений, білий, червоний, синій, чорний, жовтий та сірий, але серед них найчастіше використовуються кольороніми *зелений* (33,85 %) та *білий* (31,25 %). Ці кольороніми виражені якісними прикметниками.

Кольоронім *зелений* символізує життя, рослинність, молодість, весну, тому має широке використання і сполучуваність з багатьма лексемами при описах предметів та явищ природи.

*Ранок був ясний-найясний і теплий-найтеплий; поле **зеленїлось**, як оксамит **зелений**, росиночки блискали, сонечко зіходило, жайворонки співали під оболонками; по ночнім доцику порох ледве здіймавсь шляхом, свіжість така округи, і широта, й благодать, що не надихаєшся. (Марко Вовчок)*

*На заході, на гранчастім верху **зеленої** гори стоїть столітній дуб-великан. (О. Кобилянська)*

Застосування інших кольоронімів при зображенні факторів природи у прозових творах жінок складає: *синього* та *червоного* (12,5 %), *чорного* (6,8 %), *жовтого* (3,7 %) та *сірого* (1,04 %).

За нашим спостереженням основний масив вербалізації кольорів у жіночих прозових текстах складають прикметниково-іменникові словосполучення (70 %) та використання дієслів із семою кольору, що виражене (25 %).

Листочки цвіту білі, і лиш серединою, звідки починають розгортатися, вони мріють рожевим. (О. Кобилянська)

Родючий баштан жовтіє динями, зеленіє кавунами і усяким овочем – рябить люд і купчиться коло шалаша хазяйського. (Марко Вовчок)

5 % кольоронімів, використаних у мовленні жінок, формують іменники з семою кольору, наприклад:

Сьогодні третя днина, що дощу нема, небо одяглося синявою, а сонце аж припікає, дарма, що кінець вересня. (О. Кобилянська)

...Окрім ясності того неба угорі та грюкуючого Дніпра унизу, за шпильями-скалами округи видно ввишку далеко темнії гаї, що позолочувані вони іскряним сонечком. (Марко Вовчок)

Зима й білість. (Марко Вовчок)

Слід зазначити, що під час аналізу кольоронімів використаних жінками, ми помітили тенденцію до використання синонімів кольорів, наприклад: *блакитний/голубий, сірий/сизий/сивий, червоний/багряний/красний/пурпурний, чорний/темний*, що реалізується за допомогою якісних прикметників:

А маки процвітають і білим, і сизим, і червоним цвітом повно. (Марко Вовчок)

...цвіте-процвітає мак повний, і сивий, і білий, і червоний... (Марко Вовчок)

У тім темнім яру все темніє, однак я його знаю, він не страшний. (О. Кобилянська)

Мряками фантастично сповиті гори відбивалися від неба гострою голубою краскою. (О. Кобилянська)

А відносні прикметники, використані у мовленні жінок, виражають метафоричність зображуваної картини природи: *білий/блідий, жовтий/ іскристий, червоний/ жаристий/ кривавий/ племенистий, чорний/ понурий*.

Небо заслонилося одною величезною понурою хмарою. (О. Кобилянська)

Пломенисте сонечко гралося у небі, вітерець жвавенько хитав деревами, що попадалися де-не-де по дорозі, і шумів у міських садочках. (Марко Вовчок)

Відтінки кольорів, вербалізовані жінками-авторами, також мають свою специфіку. По-перше, жінки тяжіють передавати відтінки кольорів морфологічним способом, додаючи до кольороніму зі значенням основного кольору, суфіксів або префіксів, що пом'якшують або підсилюють його: *білесенький, жаристий, жовтавий, зарожевілий, зеленіш, найясний, темнявий, чорнявий*.

Тиха, ясна зимова ніч. Сніг уклався білесеньким покривалом на землю. (О. Кобилянська)

Ранок був ясний-найясний і теплий-найтеплій... (Марко Вовчок)

У жіночих текстах також простежується тенденція до сполучення слів «світлий», «темний», «чорний», «прозорий» тощо з іншим прикметником для реалізації відтінків: *темно-рожевий, світло-брунатний, чорно-золотий, ясно-червонявий*.

Сонце спускалося за темно-синяві гори, лишаючи жаристу полумінь на небі. Зубчаста скала, що різко від червоно-золотистого неба підрисовувалася, прикривала мій взір. (О. Кобилянська)

...На їх пишнім, тяжкім, що вгиналося, гіллі насів прозоро-білим надихом іній, і вид перед нами й обіч нас був чи не казочно гарний. (Марко Вовчок)

Окремою групою постають лексеми на позначення якості кольорів при описах явищ природи, зокрема: *матовий, прозорий, світлий, ясний, чистий, колір емалі, фосфоричний, колір мармуру, колір сепії*. Ці лексеми вказують на абстрактні характеристики кольорів, можуть використовуватися з будь-яким із кольоронімів, адже не мають регламентованого значення. Наприклад:

Оті жовті матові рожі потомилися. Мабуть, із любовних мрій... (О. Кобилянська)

... мов великанська піраміда, стоїть місяць. Його **фосфоричне** сяйво, немов уділяється вершиками столітніх смерек, і ті, наче тонуть в нім... (О. Кобилянська)

... **Ясного** неба одкид у його хвилі, б'ючій та стрибаючій, крутиться й вертиться. (Марко Вовчок)

Ніч була **ясна** та тепла, місяць світив і зорі, сади у квіту стояли, хати у тиші і сні, соловейки щебетали... (Марко Вовчок)

Отже, отримані результати дослідження свідчать, що серед основних кольорів чоловіки насамперед сприймають й вербалізують *білий, чорний та зелений*. Перші два кольори вказують на дуальне сприйняття предметів та явищ зовнішнього світу чоловіком: світле і темне, добре і лихе, живе і мертве; та на ті характеристики, які соціум приписує чоловікам: розсудливість, раціональність, стриманість, тенденція до конкретності у висловлюваннях. Широке використання *зеленого* в прозових текстах чоловіків пояснюється літературним контекстом (описами явищ природи).

А кольороніми, яким надали перевагу жінки у своїх творах, виражають *зелений, білий, синій та червоний* кольори. Наявність таких домінант «віддзеркалює», на нашу думку, гендерні жіночі ролі, що регламентуються соціумом і реалізуються вербально, а саме: емоційність, тяжіння не до конкретності, а до певної «строкатості» у мовленні при описах явищ природи.

Отже, застосування синонімів до кольорів, метафоричної реалізації кольоронімів, утворення оказіональної лексики та низки слів-кольоронімів, що складно віднести до жодної з вищеперерахованих категорій, у мовленні чоловіків і жінок, є тими особливими рисами, в яких ми вбачаємо гендерну реалізацію кольорів у мовленні обох статей. Неоднозначність результатів дослідження свідчить про складність цього питання, адже сфера кольорів складає глибинний рівень когнітивного простору, що зберігає інформацію про складні процеси розуміння навколишньої дійсності людиною. А специфіка використання кольоронімів представниками обох статей вказує на корінні відмінності у категоризації реальності. Вважаємо доцільним дослідити це питання на матеріалі інших мов, щоб побачити, як гендерна інтерпретація навколишнього світу варіюється поза межами однієї мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты : монография / А.В. Кирилина. – М. : Изд-во Института социологии РАН, 1999. – 155 с.
3. Кобилянська О.Ю. Твори: В 2-х т. / О.Ю. Кобилянська ; [упоряд., передм. і приміт. Ф. П. Погребенника]. – К. : Дніпро, 1983. – . – Т. 1. – 1983. – 495 с. Т. 2. – 1983. – 571 с.
4. Коцюбинський М. Твори в трьох томах. / М. Коцюбинський ; [ред. С. А. Захарова; худ. Д. Д. Грибов, Б. Й. Бродський]. – К. : Дніпро, 1965. – . – Т. 1. – 1965. – 527 с. Т. 2. – 1965. – 531 с.
5. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : [підручник] / М. П. Кочерган. – К. : Видавничий центр Академія, 2003. – 460 с. – (Альма-матер).
6. Марко Вовчок. Твори в семи томах / Марко Вовчок ; [ред. О. Є. Засенко, Н. Є. Крутікова, М. Є. Сиваченко]. – К. : Наукова думка, 1965. – . – Т. 4. – 1965. – 526 с.
7. Франко І. Вибрані твори / І. Франко ; [ред. М. Тарнавський; худ. М. Маринюк]. – Львів : Каменяр, 1977. – 253 с.
8. Фрумкіна Р. М. Цвет, смысл, сходство (аспекты психолингвистического анализа) : монография / Р. М. Фрумкіна. – М. : Наука, 1984. – 175 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Мимченко – аспірант, викладач кафедри англійської філології Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

Наукові інтереси: гендерна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, методика викладання іноземних мов.

ФУНКЦІЇ СИНТАКТИКО-СТИЛІСТИЧНИХ ФІГУР В НІМЕЦЬКОМУ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ РОМАНІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Іван ПАРОВ'ЯК (Чернівці, Україна)

У статті здійснено огляд наукової літератури, відстежено основні тенденції розвитку постмодерністського тексту та становлення експресивного синтаксису як стилістичної конструкції впродовж ХХ – ХХІ століття шляхом функційного підходу. Особлива увага звертається на праці вітчизняних і зарубіжних мовознавців.

Ключові слова: експресивний синтаксис, німецький постмодерністський текст, синтаксична стилістика, інтерпретація, функція.

The article presents an overview of the scientific literature and highlights the main trends of development of the post-modernistic text and expressive syntax as a stylistic means in the period of the 20th – 21st centuries on the basis of functional approach. Particular attention is paid to the scientific works of native and foreign linguists.

Key words: expressive syntax, German post-modernistic text, syntactic stylistics, interpretation, function.

Актуальність роботи полягає в потребі здійснення комплексного аналізу явища експресивного синтаксису в сучасній німецькій мові через призму функціоналізму. У зв'язку з цим постає низка питань, дослідження яких здійснюється з урахуванням розвитку лінгвістичної думки ХХІ ст.

Мета статті – відстежити тенденції та розвиток експресивного синтаксису у німецькому постмодерністському мовленні, визначити основні функції емоційно-експресивних одиниць. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- 1) теоретичне узагальнення основних наукових надбань щодо феномену експресивного синтаксису;
- 2) з'ясування функційних засад використання конструкцій експресивного синтаксису в німецькій мові;
- 3) опис шляхів і способів використання синтаксично-стилістичних одиниць у німецькому постмодерністському тексті.

Проблема вивчення синтаксису з точки зору стилістики має велику традицію. Є значна кількість наукових праць, присвячених окремим аспектам стилістичного синтаксису вітчизняними лінгвістами: О. В. Александрова [1984], Е. М. Береговська [2004], Е. С. Геллер [1991], О. Ю. Іванова [1999], О. О. Кострова [2004], О. П. Сковородников [1981], Б. Тошович [2006], а також германістами Р. Braun [1998], D. W. Fokkema [1986], W. Fleischer [1975], К.-Н. Göttert [2004], J. Helbig [1996], J. Kristeva [1981; 1972], Н.-J. Ortheil [1987], Е. Rotermund [1963], В. Schwerdtfeger [2005], G. Weise [1997], Т. Wood [2004] та ін. Однак, зважаючи на загальну тенденцію, характерну для сучасного мовознавства, актуальним є дослідження функцій експресивного синтаксису.

У нашому дослідженні ми розуміємо постмодерністський художній текст як багатовимірний та аструктурний, який є уособленням деструктивних тенденцій постмодерністського мовлення. Динаміку змін функцій представляє вивчення стилістичних особливостей постмодерністського художнього роману кінця ХХ – початку ХХІ ст., стилістичні прийоми виступають цілеспрямованими способами комбінації виражально-зображальних засобів. Постмодерністське художнє мовлення формується в результаті нелінійного та не традиційного способу організації стилістичних прийомів, засобів, тропів, які, набувають оновлених стилістичних та експресивних функцій. Сукупність виражально-зображальних засобів, мовностилістичних і композиційно-стилістичних прийомів, що створюють стилетвірні та смислотвірні особливості постмодерністського художнього тексту базується на твердженні Д. Фоккема про пріоритет стилю над сюжетом [7]. У художньому творі спостерігається ефект “розсіювання смислу” [1]. Смысл будь-якого тексту не має прямого виходу на реальність. Звідси зростання ролі смислотвірних функцій постмодерністських стилістичних прийомів.

Перейдемо безпосередньо до функцій синтактико-стилістичних фігур, які несуть додаткову логічну або експресивну інформацію, що сприяє підвищенню прагматичної

ефективності висловлювання й мови в цілому. Автор намагається перенести читача у вир подій, посадити біля себе, заставити думати як він.

Відповідно до типів трансформацій вихідної моделі всі виразні засоби синтаксису можна розбити на три групи:

- 1) виразні засоби, засновані на редукції вихідної моделі;
- 2) виразні засоби, засновані на експансії вихідної моделі ;
- 3) виразні засоби, засновані на зміні порядку компонентів вихідної моделі . [4: 138].

Першу групу трансформацій яскраво, з точки зору стилістики, представляють еліптичні конструкції, які мають певний стилістичний потенціал через відсутність надмірної інформації, стилістичної напруги, що виникає через зміну деяких синтаксичних закономірностей та дію ефекту порушення очікування, який викликано необхідністю відтворення раптово пропущеної одиниці: *Wir begriffen das Wunder, dass es uns gibt. Punkt* [9:171].

Und nun will sie sich mit ihm von Liane zu Liane schwingen und als sei Mädchen im Urwald leben. Eine Studentenbude schwebt ihr vor, nichts so ein Schloss wie dieses hier. Ende der Geschichte. Nächstes Thema [9:233]!

Семантичну повноту останньої читач усвідомлює самотужки із ситуації, контексту, проведення аналогій, інтерпретуючи її. Еліпсис у художній літературі виконує характерологічну, композиційно-виразну, інтонаційно-ритмічну функції, а також сприяє формуванню експресивного ефекту

Називне речення із предикативною функцією служать для оцінки, назви або уточнення. Поряд із оцінною функцією бездієслівні речення мають у препозиції ще структуруючу, ввідну функцію: *Denn wenn ich zur Rede gestellt wurde, mich rechtfertigen mußte oder sonstwie festgenagelt wurde, was immer beim Abendbrot geschah, bekam ich einen trockenen Mund, so daß ich gezwungen war, mein Abendessen klumpenweise hinunterzuwürgen. Klumpenweise* [6: 34]! Стилiстична цінність номінативних речень дуже різноманітна, вони відображають ситуативні картини та справляють візуальне вираження. Водночас вони є засобами концентрації.

Яскравою синтактико-стилістичною фігурою виступає апосіопеза (замовчування), яка виконує емотивну, експресивну та дисконтактну функції. *Mein Vater dagegen öffnete jede Tür so, als wollte er Geiseln befreien. Es kracht – und dann steht er da. Wenn er zum Feierabend nach Hause kam, konnte ich nie sicher sein, ob er die Wohnungstür aufgeschlossen oder eingetreten hatte. Aber meine Mutter ...* [6: 34]. Автор художнього твору створює природний характер розмови за допомогою умовчання, виражаючи весь спектр емоцій, за допомогою умовчання комунікативний акт стає більш експресивним та природнім.

Асиндетон – об'єднання елементів речення без службових слів: *Ich könnte resümieren, verlautbaren, einschätzen – aber die Plauderei am Rande kann zum Verhängnis werden* [6: 17]; *Nämlich, daß er mich für einen Versager hielt. Was immer ich sagte, dachte, fühlte, wünschte, glaubte, schrieb, forderte, schenkte, was immer ich tat – mir saß sein wortloses Vergiß es! im Nacken* [6: 39]. Безсполучниковий зв'язок ґрунтується на семантичному змісті частин висловлювання, об'єднаних у складі речення. Свідоме опущення сполучника перед кожним із однорідних членів речення надає певний смисловий та емоційний відтінок усьому висловлюванню. Асиндетон посилює експресивність фрази і відіграє композиційно-зображувальну функцію.

Напротивагу асиндетону, полісиндетон – це надмірне використання сполучників: *Ab sechs werde ich auf dich warten und warten und warten und – warten* [9: 95]. Повтор сполучників надає реченням більшої ритмічності, тобто відіграє інтонаційно-ритмічну функцію. Полісиндетон об'єднує однорідні елементи, проте на відміну від простого переліку, при якому елементи створюють єдине ціле, при полісиндетоні кожний елемент виступає окремо від інших, виконуючи таким чином дезинтегруючу функцію.

Редукцію вихідної моделі речення представляє парцеляція – прийом стилістичного синтаксису, що полягає в розчленуванні цілісної змістово-синтаксичної структури на інтонаційно й пунктуаційне ізольовані комунікативні частини – окремі речення: *Ich weiß bis heute nicht, was ich davon halten soll. War es keine Katastrophe? War es eine Lappalie? Oder einfach nur etwas Unalltägliches?*[9: 35]. Парцельовані конструкції виконують у тексті

змістопідсилювальну і інтонаційно-ритмічну функції. У художній мові парцеляція використовується для створення стилістичних ефектів живомовності, невимушеності, спонтанності спілкування. Парцеляція виконує кілька стилістичних функцій.

Стилістично значеннєвий непрямий порядок слів – інверсія – виконує передусім синтаксичну, семантичну та стилістичну функції. Інверсія як стилістичний засіб – це винесення будь-якого компонента речення у незвичну для нього позицію з метою емфатичного виділення цього компонента без зміни граматичного значення конструкції [3]. Стилістична функція інверсії полягає в тому, що член речення, опинившись у незвичному для нього місці, слугує засобом посилення виразності мовлення і цим самим виконує акцентуючу функцію: *Ziege war sein Spitzname* [10: 37]; *Beim Vorbeifahren hupte sie* [8: 11]. Притаманним для інверсії в художньому тесті і функція логічного виокремлення.

До фігур експансії входять: граматичні повтори (паралелізм), лексичні повтори (простий контактний повтор, апанафора, анепіфора, анафора, епіфора), а також вставні конструкції (парантеза). Зупинемось на найбільш вживаних фігурах німецьких постмодерністів, якими є всі різновиди повторів та парантези.

Повтор – повторення будь-якого члена речення, словосполучення, які розташовані поруч. Повтор головним чином виконує деліберативну і посилюючу функцію, а також ритміко-інтонаційну, перш за все функції динамізму та уповільнення: *Es ist nicht passiert, sage ich mir, es ist nichts passiert, ich habe Glück gehabt, alle sagen das* [9: 165]. Як зауважує Н.А. Кожевникова, повтор має в художньому тексті не лише широку сферу застосування, а й різноманітні форми вираження. Обсягом повторюваних елементів може виступати слово чи складне синтаксичне ціле [2].

Вставні конструкції, можуть створювати різні стилістичні ефекти. Синтаксична ізольованість вставної конструкції виражається в письмовій мові графічними засобами – дужки, тире (рідко, кома): *Ich sah mich vor einem riesigen Auditorium, in dem sich zwischen ersten Reihe und Bühne die Schar der Fotografen drängte, hörte mich selbst nach dem letzten Satz »schokran« sagen – »danke« ist das einzige arabische Wort, das ich kenne – und fühlte, wie mich der Beifall förmlich überwältigte* [9: 133]. Вставна конструкція уточнює, характеризує деталі повідомлення, надає розповіді жвавість і безпосередність [4: 148].

Паралельні конструкції – це повтор слів або фраз з ідентичною або схожою синтаксичною структурою у двох або більше послідовних реченнях: *Ich war an diesem vorletzten Abend krank, müde, verletzt, ich wollte zurück ins Hotel, ich wollte nicht wieder und wieder Almosen verteilen, ich wollte, dass der Taxifahrer endlich losfuhr* [9: 130]. Вони слугують задля створення ритму, емфазі повторювального елемента та підкреслення семантичного зв'язку між реченнями.

Отже, різні синтактико-стилістичні фігури мають в художньому постмодерністському тексті широку сферу вжитку та відіграють різні функції, найпоширенішими серед них є: експресивно-граматична (сегменту вальна), характерологічна, зображальна, композиційно-зображальна, інтонаційно-ритмічна, акцентуюча та функція логічного виокремлення. Прагнення до максимальної експресивності виступає одним із головних та обов'язкових мотивів мовленнєвої творчості митців при створенні художніх текстів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дерріда Ж. Структура, знак і гра у дискурсі гуманітарних наук / Жак Дерріда // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 460 – 472.
2. Кожевникова Н.А. Синтаксическая синонимия в художественном тексте / Н.А.Кожевникова // Вопросы языкознания. – 2005. – № 2. – С. 82 – 88.
3. Кузнец М.Д. Стилистика английского языка: [пособие для студентов] / М.Д. Кузнец, Ю.М. Скребнев. Под ред. Амосовой Н.Н. – Л.: Учпедиз, Ленингр. отдел-е, 1960. – 175 с.
4. Стилистика английского языка / А.Н. Мороховский, О.П. Воробьева, Н.И. Лихошерст, З.В. Тимошенко. – К.: Вища шк., 1984. – 288 с.
5. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка / Илья Романович Гальперин. – М.: Высш. школа, 1981. – 334 с.
6. Brussig T. Helden wie wir / Thomas Brussig. – Frankfurt am Main: Fischer, 1998. – 336 S.

7. Fokkema, D. The semantic and syntactic organization of postmodernist text / Douwe Fokkema // *Approaching Postmodernism* / ed. by D. Fokkema & H. Bertens– Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986. – P. 81 – 98.
8. Mohr F. Flashback Ost / Francis Mohr. – Dresden: Dresdener Buchverlag GbR, 2011. – 354 S.
9. Schulze I. Handy / Ingo Schulze. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 2009. – 288 S.
10. Timm U. Halbschatten / Uwe Timm. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 2010. – 372 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іван Паров'як – аспірант кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича.

Наукові інтереси: стилістика німецької мови, експресивний синтаксис.

ВАЛОРАТИВНА ІНКОНГРУЕНТНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ СТВОРЕННЯ КОМІЗМУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ДЖЕРОМ К. ДЖЕРОМА І О. ГЕНРІ)

Юлія САВІНА (Дніпропетровськ, Україна)

Стаття присвячена опису когнітивного механізму порушення валоративної норми у художній літературі. Наведено приклади порушення валоративності, а саме обігрування моральних, духовних та естетичних цінностей в гумористичних творах Джером К. Джерома і О. Генрі.

Ключові слова: комічне, інконгруентність, моральність, когнітивний механізм, валоративна норма, порушення норми.

The paper views the description of the cognitive mechanism of valuation norm violation in literature. The examples of the violation of valuation illustrate moral, spiritual and aesthetic values in J.K. Jerome's and O. Henry's humorous short stories are presented.

Key words: comic, incongruity, morality, cognitive mechanism, valuation norm, violation of the norm.

Неможливо оминати той факт, що останнім часом значно посилюється інтерес дослідників-лінгвістів до проблем, які пов'язані з вивченням факторів, які визначають і регулюють емоційну сферу діяльності людини.

Усесторонній розгляд комізму як культурного феномену став можливим завдяки працям таких видатних вчених як Е.М. Береговська, І.Б. Голуб, О.А. Земська, В.І. Карасик, Г.Г. Слишкін, Р. Дж. Л. Браун, П. Грайс, С. Аттардо, І.Ф. Бревдо, О.С. Кубрякова та М. Мінський.

Здавна комічне привертає увагу вчених у багатьох сферах лінгвістичної науки. В лінгвістичних дослідженнях комічне розглядається з лінгвокультурологічної точки зору (С.С. Єфимова, В.І. Карасик, Р. Хасан), в комунікативно-прагматичному аспекті (Є.М. Кузнецов, Е.М. Радіна, Дж. Серль), в межах когнітивної лінгвістики (З.Д. Попова, А.М. Радаєв), в межах структурно-семантичного напрямку (Н.Д. Арутюнова, І.Р. Гальперін, С.Г. Коншина), в межах стилістики (О.С. Ахманова, М.Р. Баландіна та О.Е. Карачина).

Метою даної статті є висвітлення та зображення порушення валоративної норми як механізму створення комізму в гумористичному творі в рамках дослідження природи комізму на ґрунті прозових творів Д.К. Джерома і О. Генрі.

Традиція теоретичного осмислення сміху була започаткована в античні часи, філософами, які вперше зіставили його з комічним. Слід зауважити, що цілісна концепція комічного належить Арістотелю, з якої починається його формування як естетичної та філософської категорії. Однак лише в XIX ст. почалася систематична розробка сміху в естетиці, а свого апогею вона досягла лише у другій половині XX ст. [2: 12]. На межі XX – XIX ст. інтерес до сміху значно посилюється. Аналізуючи ідеї Арістотеля, О.Ф. Лосєв зазначає: «Єство комічного як естетичної категорії Арістотель уявляє собі у виразному структурному вигляді, і ця структура абсолютно однакова і для комедії, і для трагедії. А саме, там і тут яка-небудь відверта і ще незаймана ідея втілюється в людській дійсності недосконало, невдало і збитково. Але тільки в одному випадку цей збиток – остаточний і веде до загибелі, а в іншому він далеко не остаточний, ні для кого не небезпечний і лише викликає веселі настрій» [1: 531- 532]. Незважаючи на те, що і в філософії, і в естетиці проблематика комізму має доволі довгу історію дослідження, і не зважаючи на те, що у вивченні комізму існує велика кількість підходів дослідження природи комічного, в сучасній лінгвістиці цілісної і

загальноприйнятої теорії гумору, яка б дозволила цілісно та науково дослідити природу гумору на даний час не існує.

Як зазначає В.О. Самохіна, інгерентною властивістю комізму є когнітивний механізм інконгруентності, суть якого полягає в порушенні норм (онтологічних, логіко-поняттєвих, валоративних, жанрових, дискурсивних, мовних та мовленнєвих), що є джерелом комізму ситуації і маніфестується в парадоксі [3 : 12]. Прийом відхилення від норми створює в гумористичному творі нову норму і є нормою сміхового сприйняття світу. Дія когнітивного механізму інконгруентності виявляється у композиції (суперечність початку і кінцю), мовних засобах тощо.

Згідно з класифікацією В.О. Самохіної, порушення валоративних норм найчастіше здійснюється у трьох основних напрямках: обігравання моральних естетичних та осміювання духовних цінностей [3: 89-91]. Інакше можна сказати що, комічний ефект, який ґрунтується на механізмі інконгруентності, у даному випадку викликається зіткненням експліцитно вираженого позитивного та імпліцитно сформованого негативного підґрунтя ситуації, в основі якого полягає недотримання загальноприйнятих та традиційних моральних настанов. Яскравим прикладом може послужити наступне речення: *“I never knew there was so many large-hearted but indigent men in the country who were willing to acquire a charming widow and assume the burden of investing her money”* [7: 45].

Як відомо однією із найважливіших морально-етичних цінностей є поважне ставлення партнерів одне до одного у шлюбі. Більш того, представникам американського етнокультурного середовища, які у більшості своїй сконцентровані на культурі родини як «особистої фортеці», не варто нагадувати, що жінка/дружина є хранителем сімейного вогнища, в той час як чоловік – охоронець родини і «мисливець» за добробутом. Саме він повинен потурбуватись про достатній матеріальний статок всієї родини.

Тож соціально-розвинена доросла людина почувається найбільш гармонійно, якщо має тверду основу життя, якою прийнято вважати шлюб, а найвеличнішою цінністю у даному випадку є поєднання двох люблячих сердець. Традиційне тлумачення соціальних ролей не передбачає їх зміни і не підтримується конвенціональними суспільними нормами. Однак окремі представники (будь якої, не лише американської) формації не вагаються грати за власними правилами, як у наведеному прикладі. О. Генрі не приховує сумного факту, що для деяких «чоловіків з великою душею і пустим карманом» найбажанішою перемогою є не рука і серце коханої, а її банківський рахунок – ситуація дедалі непоодинокі і доволі трагічна, якби не блискучий гумор письменника.

У наведеному контексті сміх викликає ситуація введення в оману, яка породжується вдалим обіграванням фразеологізму: *“to assume the burden”* («прийняти на себе важку ношу») поєднується з кліше *“investing her money”* («потурбуватися про її гроші»). Отже, даний приклад побудований на несумісних змістовних міні-контекстах, зіткнення яких порушує традиційні моральні норми та стандарти суспільства, проте стає зразком виникнення комізму.

Автор продовжує жартувати і буде свої жарти також на осміюванні моральної зрілості співвітчизників, з якими можливо грати у фальшиву всемогутність, яка прихована за вірно підбраною риторикою. На цьому ґрунтується ефект комізму в наступній цитаті: *“Mr. Mayor,” say I, “I’m not a regular preordained disciple of S.Q. Lapius. ...I’m one of the Sole Sanhedrims and Ostensible Hooplas of the Inner Pulpit. The lame talk and the blind rubber whenever I make a pass at ‘em. I am a medium, a coloratura hypnotist and a spirituous control* [8 : 8].

Як відомо, в кожному розвиненому суспільстві прийнято з повагою ставитися до лікарів – сучасних послідовників видатних апологетів медицини – Гіппократа, Герофіла, Ерасістрата та інших. Професіональний рівень дипломованих лікарів не піддається сумніву, а довіра до них майже не має меж. Враховуючи цей факт, не можливо не підкреслити, що «скромність» винахідливого шахрая, який не відчуває за собою морального права вважатися поборником «Сс.Ку.Лана», вражає. Від того ще більш неочікуваним та впливовим стає ефект введення в оману, який породжує сміх: герой ніби заперечує: «ні, благаю, не кажіть, що я кращий. Я найкращий!»

Позбавляючи себе трансцендентних можливостей, оскільки він не є учнем давньогрецького бога лікарського мистецтва Ескулапія (саме цей міфологічний попередник мався на увазі неосвіченим Джефом під ім'ям *S.Q. Larius*), герой оповідання «Джеф Пітерс як персональний магніт» лише виграє. Такий поворот подій дозволяє шляхетному брехуну зіграти на стереотипах суспільства, яке має сліпу віру в те, що красиві, забезпечені незрозумілими іншомовними словами «обгортки» обов'язково містять справжній якісний та цілющий контент.

Варто зазначити що, Джеф плуває не лише ім'я міфологічного попередника сучасних лікарів, але й спотворює трохи пізнішу біблійну цитату із Євангелія від Матфея, в якій йдеться про цілющу чудодійну силу Ісуса Христа: “*Great crowds came to him, bringing the lame, the blind, the crippled, the mute and many others, and laid them at his feet; and he healed them*” [9], («И приступило к Нему множество народа, имея с собою хромых, слепых, немых, увечных и иных многих, и повергли их к ногам Иисусовым; и Он исцелил их;»).

Отже, в наведеному контексті спостерігається одночасне порушення валоративної норми двох різновидів. По-перше, морально-етичної – осміювання добropорядності лікарів і легковірності їх пацієнтів, по-друге духовної – обігрування ціннісних ідеалів співвітчизників-християн.

Як свідчить попередній приклад, варіації обігрування моральних настанов в малій прозі О. Генрі знаходяться в тісному, іноді навіть нерозривному зв'язку одна з одною, а також з інкогруентними порушеннями інших типів, найчастіше – з логіко-поняттєвою аномалією. Цей факт обумовлюється комплексним характером комічних образів і ситуацій, їх багатогранністю і насиченістю типологічними рисами.

Чого не можна сказати про гумористичні твори Джером К. Джерома, які мають більш «чисті» та «прозорі» приклади. Але іноді автор все ж таки використовує поєднання різних видів порушення норм.

Іноді інкогруентність, що створює комізм в оповіданнях Джером К. Джерома, має комплексний характер. Мається на увазі той факт, що іронічна сутність контексту розкривається поступово протягом цілого абзацу, а не лише в пуанті жарту. До прикладу можна навести наступну цитату: “*He said he didn't very well understand how George was going to sleep any more than he did now, seeing that there were only twenty-four hours in each day, summer and winter alike; but thought that if he did sleep any more, he might just as well be dead, and so save his board and lodging*” [5: 35].

Те, що починається як побутовий жарт, побудований на порушенні логіко-поняттєвої норми: не можливо спати більше, ніж триває доба, однак Джордж – герой повісті «Троє у човні, не рахуючи собаки» намагається цей закон подолати, зрештою переростає у валоративну інкогруентність, в основі якої лежить невідповідність морально-етичним нормам ведення бесіди і висловлювання власної думки. Дійсно, нарешті погоджуючись, всупереч будь яким законам фізики, з тим, що можна спати довше, ніж тривають день і ніч, Гарріс висловлює пропозицію, що такий стан речей дорівнює смерті Джорджа, а це не погано, оскільки у такий спосіб приятель зміг би добре зекономити на орендній платні. Сміх викликає безглуздо-вільне і раціонально неприпустиме поведження зі смертю, з якої герой грайливо намагається витягнути прибуток.

У наступному прикладі спостерігаємо несподіване метафоричне художнє порівняння: “*But take 'em in general, kids are as much alike as sardines of the same age would be*” [6: 66], яке з погляду когнітивістики, безумовно, є прикладом інкогруентності. У даному випадку сміх викликає неочікуване й таке, що не співпадає з європейською універсальною естетико-етичною уявою про привабливість дитинства, співвіднесення рухливих малюків, кожний з яких має власну індивідуальність, та зграйки вертлявих сардин, яких неможливо відокремити одне від одного.

Слід зазначити, що наведене порушення естетичної норми, викликаючи ефект комізму, сприймається як дещо неочікуване лише у рамках лінгвокультурної ментальності слов'янських, південно-романських або семітських народів. Згідно зі спостереженнями культурологів, англійцям властиве дещо прохолодне ставлення до маленьких дітей, яких вони вважають не більш значущими, ніж свійських тварин. Таким чином, в англійській

лінгвокогнітивній парадигмі одиниця концепту «дитинство» – *kid*, яка в художньому уявленні Джерома дорівнює одиниці концепту «природа (тварини, риби)» – *sardine*, може отримати комічні ознаки лише за умов несподіваного відсторонення. Той факт, що дітей порівнюють саме із сардинами – однаковими ззовні, маленькими, огряднуватими і вертляво-спритними, а не з розумними та відданими собаками або ласкавими й безперечно милими кішками, викликає сміх.

Доволі часто Джером К. Джером вдається до порушення основ конвенціональної уяви людини про красиве, автор жартує над співвітчизниками, які приділяють перебільшену увагу одягу і дуже ретельно стежать за його відповідністю кольору обличчя: “*I always get red bathing drawers. I rather fancy myself in red drawers. They suit my complexion...*” [5: 28].

Невеличкий коментар одного із головних героїв повісті “Three Men in a Boat” щодо улюбленого елемента його гардеробу – червоних панталонів, привертає до себе увагу алогічністю розв’язки, яка ґрунтується на введенні в оману. Буденність перебігу подій порушується завдяки комічному навантаженню, якого набуває останнє речення наведеної цитати, адже в ньому, всупереч відомим уявленням про відповідність одягу, співвідноситься несумісне, змішуються функціональна та естетична функції гардеробу. У результаті виникає сміхова реакція.

Отже, типовим для гумористичних творів О. Генрі є приклад одночасного уживання прийому обігрування естетичних і осміювання духовних цінностей, одночасне порушення валоративної норми двох різновидів – морально-етичної і духовної, в той час як Джером К. Джером в окремих випадках вдається до порушення основ конвенціональної уяви людини про естетику одягу та інших часто вживаних предметів побуту, а також ставлення суспільства до маленьких дітей, які є менш значущими для англійців, ніж тварини. У такий спосіб створюється ефект комізму, що ґрунтується на порушенні валоративної норми на рівні осміювання тих самих духовних та морально-етичних цінностей.

Зразки малої прози обох авторів продемонстрували те, що автори вживають велику кількість такого різновиду інконгруентності, як порушення валоративних норм. Вважається, що вплив на їх використання продиктований характером й особливостями національного менталітету. Американці, не маючи глибоко вкорінених релігійних уподобань, не вагаються у жартах на цю тему, в той час як англійці є більш стриманими. Гумористичні контексти з порушенням естетичних норм також різняться в обох авторів, оскільки гумор Джером К. Джерома, якщо і концентрується на осміянні естетичних ідеалів, однак є зрозумілим узагальненням. Жарти О. Генрі з цього приводу дуже влучні і гострі. Напрямок подальших розвідок полягає в дослідженні використання англомовними авторами інших видів порушення норми в гумористичних творах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лосев А. Ф. История античной эстетики: В 8 т. – Т. 5: Ранний эллинизм / А.Ф. Лосев. – М. : АСТ, 2000. – 960 с.
2. Рюмина М. Т. Эстетика смеха: Смех как виртуальная реальность / М.Т. Рюмина. – Изд. 2-е, испр. – М. : КомКнига, 2006. – 320 с.
3. Самохіна В.О. Жарт у сучасному комунікативному просторі Великої Британії та США / В.О. Самохіна. – [вид. 2-е, перероб. і доп.] – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. – 360с.
4. Шестаков В.П. Английский национальный характер и его восприятие в России / В.П. Шестаков // Россия и Запад. Диалог или столкновение культур. – М. : Российский институт культурологии, 2000. – 117с.
5. Jerome K. Jerome. Three man in a boat / J.K. Jerome. – London : Wordsworth, 2008. – 171p.
6. Jerome K. Jerome. Sketches / J.K. Jerome. – М. : Изд. Лит-ры на иностр. Языках, 1963. – 79с.
7. Henry O. The gentle grafter / O. Henry. – GB. : Dodo Press. 2008. – 146p.
8. Henry O. Sixes and Sevens / O. Henry. – West Valley city : Waking Lion Press, 2006. – 176p.
9. Библия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://allbible.info/bible/standart/mt/6/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Савіна – асистент кафедри перекладу Державного вищого навчального закладу "Національний гірничий університет", м. Дніпропетровськ, аспірант Херсонського державного університету.

Наукові інтереси: стилістика та когнівістика англійського гумористичного оповідання.

ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛИРИКИ Б.Ю. ПОПЛАВСКОГО)

Ксения СКЛЯРЕНКО (Алматы, Казахстан)

У статті розглядаються шляхи формування індивідуальної концептосфери письменника та можливість їхнього відображення в художньому тексті. Для прикладу обрана репрезентація універсального лінгвокультурного концепту «час» у творчості російського поета Ю.Б. Поплавського, котрий є носієм «змішаного» менталітету, який сформувався під впливом російської та французької культури.

Ключові слова: лінгвокультурний концепт, індивідуальна концептосфера, універсальний концепт.

The article discusses ways to generate the writer's individual conceptosphere and the ability to reflect the artistic text. Representation of linguocultural universal concept of "time" in the works by the Russian poet Y.B. Poplavskiy who possesses the "mixed" mentality, formed under the influence of Russian and French cultures has been selected as the material of the investigation.

Key words: linguocultural concept, individual conceptosphere, universal concept.

В современной лингвистике на передний план выходит антропоцентрическая парадигма. Точкой отсчета в анализе тех или иных явлений в языке становится человек, он же определяет конечные цели анализа. Язык стал рассматриваться не самостоятельно, а с точки зрения языковой личности. В связи с этим рассматриваются такие понятия, как «языковая картина мира», «концепт», «концептосфера».

Ю.С. Степанов в своей статье «Концепт» [1: 40-76] говорит о случайном возникновении концептов, о том, что изначально концепт – «коллективное бессознательное» или «коллективное представление», концепт – «результат стихийного, органического развития общества и человечества в целом». Вновь возникший концепт развивается, наполняется определенным значением или значениями, постепенно «накладывается на то или иное общественное явление» (там же), соотносится с обществом в целом, с различными социальными группами в этом обществе и даже с их отдельными представителями. Раскрытие концепта происходит благодаря конкретным лексическим единицам, его выражающим. Концепт обычно раскрывается через множество таких единиц, и их количество зависит от богатства языка и культуры народа. Таким образом, концепт – сложное, многомерное образование, для того, чтобы вникнуть в его сущность, надо в совершенстве знать язык, а понимание некоторых концептов может быть доступно только носителям языка. Но вместе с тем, как писал Д.С. Лихачев «То обстоятельство, что концепт скрывает за собой, позади себя всю сложность и все обилие словарного смысла, как ни парадоксально это звучит, облегчает общение с помощью языка, как облегчает алгебра арифметические действия» [2: 6].

Концепты – это общедоступные образования, всем членам одного социума должно быть понятно их значение. Но не каждый индивидуум способен обогатить концептосферу национального языка. Лихачев говорит, что «особое значение в создании концептосферы принадлежит писателям (особенно поэтам), носителям фольклора, отдельным профессиям и сословиям (особенно крестьянству)» [2: 6]. Особо важными здесь оказываются поэтические тексты как источники появления концептов. Словесный материал поэзии вбирает в себя все особенности менталитета, национальную специфику и индивидуальные авторские особенности и стремления. Именно поэтическими текстами можно воздействовать на массы, обогатить разговорный язык, расширив концепт.

Одной из особенностей поэтического языка является способность отражать сам язык, изучать его, проникать в его глубины и скрытые возможности, расширять понятийные грани концептов русской ментальности [3]. Поэтический язык – это язык литературный, в его основе лежит общенациональный, общепотребительный язык, вместе с тем, на нем всегда отражается индивидуально-авторское видение мира, какие-то современные автору события и проблемы, в русском языке в разное время по поэтическим текстам можно отследить влияние различных культур (западных и восточных).

Из этого можно сделать вывод, что концепты часто приобретают дополнительные значения или расширяют свои исконные, употребляясь в том или ином тексте.

Исследователи разных областей лингвистики едины в том, что значения любого слова не существуют сами по себе, они всегда обусловлены контекстом. Е.С. Кубрякова ввела в научный оборот термин «концептуальный анализ текста», под которым подразумевается анализ текста на пересечении трех наук – системной лингвистики, лингвистики текста и когнитивной лингвистики. Концептуальный анализ художественного текста представляет собой особый тип исследования, при котором за основу берутся понятийные категории, задача такого анализа заключается в выявлении средств и способов их репрезентации в тексте. Сама Е.С. Кубрякова так пишет о нем: «Целью концептуального анализа является установление смыслов, подведенных под один знак и предопределяющих бытие знака как известной когнитивной структуры» [4].

Чаще всего концептуальный анализ ориентирован на описание ключевых концептов ментального мира социума или индивида (в случае, если мы описываем концептосферу отдельного человека). По поводу определения числа семантических параметров, необходимых для раскрытия концепта, единого мнения у ученых нет. С.Х. Ляпин определяет концепт как «многомерное идеализированное формообразование» [цит. по 5]. В концепт разные исследователи включают понятийное, образное, ценностное, поведенческое, этимологическое и культурное «измерения», каждое из которых может иметь приоритетный статус в исследовании [5]. Чаще всего для достаточно полного описания концепта хватает выделения в его составе трех составляющих: понятийной (отражает признаковую и дифиниционную структуру концепта), образной (фиксирует когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в языковом сознании) и значимостной (определяет место, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе конкретного языка, сюда же входят все этимологические и ассоциативные характеристики концепта).

В художественном тексте для проведения концептуального анализа мы в основном используем вторую составляющую – образную. Связи в структуре художественного текста очень часто основаны на метафоре. В последнее время ученые выделяют отдельно когнитивную метафору, как считает Митрофанова, «разработка категории когнитивной метафоры выявила роль метафоры в категоризации концептов, показывая, как новое познается человеком через известное» [3]. Метафора создает своеобразное ассоциативное поле, с помощью метафоры мы думаем об одной сфере в терминах другой. Использование определенных метафор отражает особенности концептуальной модели мира, позволяет рассмотреть индивидуальную концептосферу автора художественного текста. Колесов определяет метафору как «предикативное свойство содержательных форм концепта – образа, понятия и символа».

Таким образом, мы можем через исследование любого художественного текста раскрыть концептосферу автора, а через это и концептосферу народа в целом, так как значения общенациональных концептов зачастую наполняются с помощью общедоступных текстов, которые расширяют концепт, иногда придавая его значению даже иные оттенки.

Борис Юлианович Поплавский – один из выдающихся поэтов первой волны русской эмиграции в Париже. Несмотря на то, что это имя известно далеко не всем, о нём осталось множество воспоминаний современников из эмигрантских кругов, возможно, благодаря загадочной жизни и трагической ранней смерти поэта. «Поплавский пронёсся подобно метеору над русским Парижем, оставив позади себя смешанный огненный хвост, не столько в своих стихах, сколько в своей личной легенде» (Юрий Иваск) [6]. Двуязычие Поплавского сыграло огромную роль, когда он формировался как поэт и прозаик: французская литература, культура и язык были так же близки ему, как и русские. Сильно на творчество и мировоззрение Б. Поплавского повлияли мистика Эдгара По, модная в то время теософия Елены Блаватской и, конечно же, французы – Рембо, Андре Бретон со своей «школой автоматического письма», сюрреалисты, такие как Тристан Тзара, с которым Б. Поплавский был знаком лично, и другие. Таким образом, можно говорить о том, что поэт является носителем не русского менталитета, а смешанного, включающего характерные черты двух разных народов, и концепты, отраженные в его творчестве, могут иметь специфическое выражение.

Концепт выражается в слове, в лексемах, в их значениях, которые и составляют содержание национального языкового сознания, участвуют в формировании обыденной картины мира говорящих на этом языке. Важной признается особенность концепта объединять с существенными понятийными признаками объекта все признаки, которые содержат различную информацию об этом объекте. В основе концепта лежит понятие, отражающее его рациональную природу. Но концепт шире понятия. Понятийный слой концепта окружен «облаком различных образных ассоциаций, коннотативных и метафорических» [7]. Со стороны языка концепт представляет собой лексико-семантическое поле, объединенное вокруг «ядра», представленного именем концепта, – словом или одним из его лексико-семантических вариантов. Значимостная составляющая концепта определяется местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе русского языка. Описание значимостного слоя опирается на понятие семантического поля как «совокупности слов, имеющих хотя бы одну общую сему и находящихся по отношению друг к другу в разнообразных связях». Существуют так называемые универсальные концепты, из которых строится модель мира в каждой культуре. В.А. Маслова выделяет следующие универсальные концепты: время, долг, истина, правда, ложь, милосердие, судьба и другие. Также она выделяет группу специфических, этноцентрических концептов, ориентированных на конкретный этнос: воля, душа, тоска, поле, дом и др. [3]. Эти концепты функционируют в каждом поэтическом идиостиле. Система общечеловеческих ценностей включает набор понятий, которые по существу соответствуют анализируемым нами концептам. Это такие понятия, как *бог, вера, воля, душа, правда, истина, любовь, мир*. Именно в осознании этих понятий человек проявляется как личность, индивидуальность. Это мировоззренческие понятия, которые «личностны и социальные, национально специфичны и общечеловечны» [Н.Д. Арутюнова, цит. по 3]. Перечисленные концепты тесно взаимосвязаны между собой, они характерны для сознания практически любого человека, то есть можно сказать, что они универсальны. Индивидуальность поэтического мира проявляется в реализации тех или иных концептов в творчестве.

Анализируя индивидуальную картину мира Б. Поплавского мы не ставим перед собой цели полностью раскрыть значение определенного концепта, мы стараемся показать, как общеязыковой, общенациональный концепт репрезентуется в стихотворениях поэта. Одним из самых распространенных, широко раскрываемых концептов является концепт времени. В словаре Ожегова дается такое определение понятия время: «Время, -мени, мн. -мена, -мён, -менам, ср. 1. Одна из форм (наряду с пространством) существования бесконечно развивающейся материи – последовательная смена её явлений и состояний. Вне времени и пространства нет движения материи. 2. Продолжительность, длительность чего-н., измеряемая секундами, минутами, часами. Сколько времени (который час?). 3. Промежуток той или иной длительности, в к-рый совершается что-н., последовательная смена часов, дней, лет. Отрезок времени. Хорошо провести в. В. не ждёт (надо торопиться). В. терпит (еще можно ждать). В. покажет (будет видно в будущем). В. работает на нас. Продолжительное в. На короткое в. Выиграть в. 4. Определённый момент, в который происходит что-н. Назначить в. заседания. В. обеда. В. любое в. дня. 5. (мн. в одном знач. с ед.). Период, эпоха. Во время (времена) Петра I. Суровое время (суровые времена). С незапамятного времени (с незапамятных времён). Во все времена (всегда). На все времена (навсегда). 6. Пора дня, года. Вечернее в. В. детское (взрослым ещё рано ложиться спать; разг.). Дождливое в. Времена года (зима, весна, лето, осень). 7. в знач. сказ., с неопр. Подходящий, удобный срок, благоприятный момент. Не в. сидеть сложа руки. Самое в. обедать. 8. Период или момент, не занятый чем-н., свободный от чего-н. Свободное в. Есть в. поговорить. Нет времени для прогулок» [8]. Далее в словаре идут определения, касающиеся времени глагола и т.п., которые нас мало интересуют.

Как мы видим, словом «время» в русском языке обозначается множество понятий, пусть даже и сходных между собой. Для сравнения и расширения определения концепта мы взяли определения и из других словарей. Например, в словаре В.И. Даля приведено такое значение слова: «Время ср. длительность бытия; пространство в бытии; последовательность существования; продолжение случаев, событий; дни за днями и века за веками;

последовательное течение суток за сутками». Далее в словаре идут примеры применения слова время в русском языке, его лексическая сочетаемость. Мы не будем приводить всю словарную статью, приведем лишь те сочетания со словом «время», которые, как нам кажется, помогут раскрыть русскую языковую картину мира: «Время летит. Время за нами, время перед нами, а при нас его нет» – здесь говорится о быстротечности времени, соответственно при определении концепта время мы учитываем его текучесть, время – это нечто уходящее, проходящее. «Время года, весна, лето, осень или зима. Время дня, утро, полдень, вечер, полночь» – время обозначает конкретный отрезок, периоды, обусловленные какими-то природными явлениями. «Знай время и место. Не во время гость, хуже татарина» – здесь понятию времени придается значение уместности. «Время красит, безвременье старит (чернит). Было времячко, ела кума семечко; а ныне, и толкут, да не дают. Всякой вещи время. Придет время, будет и нам черед (и наш черед)» – здесь время – длительность жизни, возраст человека. «Время разум дает» – в этой поговорке также время представляется как возрастная категория. «Был бы друг, а время будет» – здесь появляется значение досуга, приятного времяпровождения. «У меня нет времени, некогда, недосужно» – сюда же можно отнести «свободное время», здесь время принадлежит лично человеку, он управляет им, а не наоборот, как во многих предыдущих случаях.

Итак, после изучения словарных статей, в которых помимо прямого определения понятия даны в виде иллюстраций пословицы, поговорки, фразеологизмы из русского языка, мы можем выделить несколько оттенков значения концепта «время» для русского человека, которые в тексте часто обозначаются одним и тем же словом. В «Словаре синонимов» для разных оттенков значения слова «время» подобраны разные синонимические ряды. «Время – период жизни страны, общества, отдельного человека – век, пора, эпоха, период (жизни), полоса (трудная), дни, час, момент, эра; время – то, что измеряется годами, днями, часами, минутами, секундами – пора (дождей), период, час, часы, отрезок времени, пробил (настал) час». Также как синоним к слову «время» здесь дано слово «срок», приведены близкие понятия – временно, время от времени, иногда [9, 83].

У Бориса Поплавского концепт времени в повторах представлен довольно-таки широко. Используются как распространенные синонимы слова, так и индивидуально-авторские. Для определения времени как промежутка длительности чего-либо, в который совершается что-нибудь, для последовательной смены часов, дней, лет автор преимущественно выбирает время суток вечер, реже, но тоже встречается – ночь. Ночь традиционно архетип тьмы. Символику ночи можно рассматривать с двух разных позиций. С одной стороны – ночь это тьма, все погружается в сон, происходят какие-то мистические вещи, с другой – после ночи приходит день, то есть ночь – это начало чего-то нового, отдых. В стихотворениях Б.Поплавского ночь – символ смерти, человек, засыпающий ночью, боится больше никогда не проснуться, боится вечной темноты, момента, когда исчезает время.

Вечер в стихотворениях поэта мало чем отличается от ночи как смерти, он даже в чем-то трагичнее. Ночи следует бояться заранее, а вечер как бы двуличен, он не убивает сразу, он постепенно погружает во тьму, в сумерки. Сумерки эти затрагивают уже не только вечернее время суток, они расползаются повсюду:

*Сумеречный месяц, сумеречный день,
Теплую одежду, юноша, надень.
В сердце всякой жизни скрытый страх живет.
Ветви неподвижны. Небо снега ждет...*

«Сумеречный месяц, сумеречный день...», 1931

Неподвижность, боязнь шевелиться, смирение с уготованной участью, неумолимость времени (юноша обречен на старость и смерть) – все это осознается в сумерках, которые настолько затягиваются, что автору кажется, что весь год – зима, которая, также как и ночь, трактуется двойко – и как начало новой жизни, и как конец старой.

В более поздних стихотворениях Поплавского встречается и несколько иной образ вечера. Возможно, появление у вечера положительных оттенков связано со знакомством и влюбленностью поэта в Наталью Столярову. Вечер уже навеивает не тоску, а легкую грусть приятных, возможно, воспоминаний:

*Вечером ярким в осеннем парке
Музыка пела: «Вернись, вернись».
Вечером дивно прекрасным и кратким
Сердце не в силах забыть свою грусть.
«Напрасная музыка»*

Вечер теперь уже не сумеречный (хотя на дворе мы видим ту же осень, что и в предыдущем примере), теперь он яркий, «дивно прекрасный». И это несмотря на то, что сердце не в силах забыть грусть, то есть, настроение поэта (во всяком случае, внешнее проявление его в стихах) улучшилось мало – ему все так же грустно и одиноко. Но этот поразительно хороший вечер чрезвычайно краток, в отличие от остальных: *«Вечер, вечер вливается в вечность...»*.

Не радует Поплавского и утро, традиционное время восстановления сил, когда человек просыпается и начинает как бы новую жизнь, отдохнувший за ночь, забывший на время все заботы.

*Мы же здесь наплачемся, устанем,
Отойдем ко сну, а там во сне
Может быть иное солнце встанет,
Может быть иного солнца нет.
«Il neige sur la ville», 1931*

Солнце – это символ утра, причина его наступления. Поэт говорит о том, что солнца возможно нет, и что, соответственно, нет смысла ложиться спать, ничего не изменится ни в этом мире, ни в каком-либо другом. Употребление вводной конструкции «может быть» подчеркивает сомнения писателя в происходящем, неуверенность даже в себе, и уж, тем более, в утре, в солнце.

Близкою по значению к утру оказывается весна. Она близка и в традиционном своем символическом значении – весна также начало жизни, просыпание природы.

*Может быть весной упасть на землю
Замолчать и отказаться жить?
Может быть весной совсем невольно
В пеньи птиц, в сияньи звездной тьмы?
Нет, мой друг, еще совсем не больно,
Что еще нас ждет в снегах зимы!*

«В зимний день все кажется далеким...»

Весна и ее обновляющая сила, так же как и утро, и солнце, оказываются под сомнением. Хотя весна здесь и конец мучений, но конец она плохой – спасение приносит только смерть, хотя смерть часто оказывается для поэта единственным возможным логическим завершением, вовсе не расстраивающим его, а даже наоборот, придающим жизни дополнительный смысл: *«Потому что именно весной, именно весной не станет нас»*.

Время как продолжительность чего-либо у Поплавского не полное:

*Мой бедный друг, живи на четверть жизни,
Достаточно и четверти надежд.
За преступленье четверть укоризны
И четверть страха пред закрытием везд.*

«Дождь»

Он говорит о бессмысленности открытых, глубоких чувств, получается, что для нормального существования человеку хватает даже не половины, а четверти происходящих вокруг вещей, то есть изначально нам выделен слишком большой отрезок времени для жизни, а так как хорошего на его протяжении все равно происходит мало (ведь даже надежда – это не хорошее, а мечты о хорошем), то хватало бы небольшой его части.

Регулярно используются для создания различных видов повторов такие слова как «вечность», «бесконечность», «нескончаемость». Все эти слова со значением длительного времени сочетаются в основном с отрицательными явлениями в жизни лирического героя: «с бесконечной мукой, с бесконечной скукой я знаком», «вечность спускается к телу как

нежність». Во втором примере вечность символизирует смерть, наша жизнь в данном случае небольшой отрезок времени, за которым наступит вечный покой.

Время выражается также через местоимения:

*Все также мир высок и прекрасен,
Ярок и предан своей судьбе.
Все также напрасен подвиг, напрасен,
Все также больно тебе.*

«Все также мир высок и прекрасен...», 1931-1935

Выражение «все также» обозначает здесь протяженность во времени, регулярность действия, неизменность состояния объекта. Из общего контекста возникает ощущение обреченности, невозможности менять что-то к лучшему. Несмотря на то, что мир «прекрасен», прекрасность эта кажется чем-то плохим, красота здесь не спасающая мир, а губящая, разрушающая, она кажется показной, мир занимается самолюбованием, он предан именно своей судьбе, а судьбы людей, напрямую зависимых от него, интересуют его мало.

Итак, мы видим, что Борис Поплавский в своем творчестве использовал различные оттенки значения понятия «время», но в общем категория времени для него – негативная, время своим течением не дает опыта, знаний, не помогает что-то пережить, стереть из памяти, а лишь сокращает жизнь.

Таким образом, мы установили, что концептосфера Поплавского формировалась под воздействием французской культуры, что не могло не отразиться в репрезентации универсальных и этноцентрических концептов в его творчестве специфическими элементами.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2001.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. // Известия ОРЯ, Серия литературы и языка. – Т. 52. – № 1. – 1993.
3. Митрофанова О.И. Понятие концепта и его эволюции на примере концепта вера / О.И.Митрофанова // II Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и современность (Казань, 11-13 декабря 2003 г.): Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р.Галиуллина, Г.А.Николаева.– Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003.– Т. 1.– С.163-165.
4. Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова память/ Логический анализ языка. Культурные концепты / Под ред. Н.Д. Арутюновой. – М., 1991.
5. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии – Теоретическая и прикладная лингвистика. Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 3. – Воронеж, 2002.
6. Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия лит-ры и языка – 2001. – Т. 60 – № 6. – С. 47-58.
7. Карлинский С. Чужестранная комета. // Поплавский Б. Собрание сочинений. Том I. Флаги / Под ред. Семёна Карлинского и Антони Олкотта. Berkeley: Berkeley slavic specialties, 1980. P. ix-xii. (Перевод К. Ю. Аликина).
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986.
9. Алиева Т.С. Словарь синонимов русского языка. – М.: ЮНВЕС. – 2001.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ксенія Склярєнко – магістр гуманітарних наук зі спеціальності російська філологія, сеньор-лектор Міжнародного університету інформаційних технологій, м. Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: лінгвокультурологія, проблеми опису мовної особистості, лінгвістична іміджологія.

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОДИСКУРСУ

С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА

Ірина ХОДОС (Дніпропетровськ, Україна)

У статті представлені базові засоби лексико-стилістичного аранжування художнього простору в ідіодискурсі С. Фіцджеральда з особливим фокусом уваги на їхній ролі у передачі ідейно-художнього змісту та у створенні естетичного ефекту.

Ключові слова: ідіодискурс, кольоропозначення, лексико-стилістичні засоби, метафора, синестезія, порівняння.

The article provides basic means of lexical stylistic arrangement of S. Fitzgerald's idiodiscourse, paying special attention to their role in conveying the author's main ideas and creating the aesthetic effect.

Key words: idiodiscourse, coloratives, lexical stylistic devices, metaphor; synaesthesia, simile.

Актуалізація антропоцентричної парадигми мовознавства і стрімкий розвиток молодих його галузей уможливають об'єктивне та неупереджене дослідження ідіодискурсу автора. Останнім часом інтенсивно розвивається лінгвопоетичний аналіз, теоретичні основи і практичні принципи якого закладено у працях О.С. Ахманової, М.М. Бахтіна, Л.І. Белехової, В.В. Виноградова, О.П. Воробйової, Б.М. Гаспарова, Ю.М. Лотмана та ін.

Об'єктом дослідження цієї статті є ідіодискурс / ідіостиль визначального представника англійської літератури першої половини ХХ ст., Френсіса Скотта Фіцджеральда / Francis Scott Fitzgerald (1896 – 1940), а предметом – лінгвопоетичні особливості його ідіодискурсу. Мета роботи якраз і полягає у встановленні ключових засобів лексико-стилістичного аранжування художнього простору в ідіодискурсі С. Фіцджеральда.

Творча діяльність С. Фіцджеральда мала значний вплив на подальший розвиток світової літератури. Тексти письменника, композиція яких відповідає принципам побудови джазового твору, являють собою синтез романтичних і соціопсихологічних рефлексій критичного реалізму ХХ ст. [4: 125]. Зіткнення дійсності з мрією, минулого з теперішнім, реального з конкретно-символічним – все це підсилює лірико-символічне звучання його прози, наближує її до поетичної мови.

Принцип "ліричної прози" проявляється переважно на лексичному рівні. С. Фіцджеральд використовує різноманітні лексико-стилістичні засоби, проте до базових належать метафора та порівняння, які не тільки відтворюють його філософські та естетичні погляди, але й відіграють вагомий роль у створенні емоційної насиченості творів, що є однією з визначальних рис його ідіостилу.

Найбільш характерним засобом лексико-стилістичного аранжування художнього простору ідіодискурсу С. Фіцджеральда є **метафора**, яка з точки зору стилістики являє собою перенесення найменування з одного предмета (явища, дії, ознаки) на інший на основі їхньої внутрішньої чи зовнішньої схожості [3: 125], а в когнітивній лінгвістиці тлумачиться як "розуміння однієї концептуальної сфери в термінах іншої концептуальної сфери" [8: 4]. У рамках когнітивно-дискурсивного підходу предметом дослідження стає не окрема метафора, а система метафоричних моделей, які представляють собою схему зв'язку між двома понятійними сферами: "source domain" / "сфера-джерело" і "target domain" / "сфера-ціль" [9: 234-235].

В ідіодискурсі С. Фіцджеральда найчисленнішими та найбільш розгорнутими є метафоричні моделі, які конституюються за допомогою концепу HUMAN BEING, який далі диференціюється на нисхідні домени PHYSICAL QUALITIES, MENTAL QUALITIES, HUMAN LIFE та BEHAVIOUR. Серед них два останні кількісно переважають два перші, що зумовлено прагненням письменника до ґрунтовного аналізу психології людини, її емоційної та психофізичної сфер.

Домен PHYSICAL QUALITIES використовується в метафоричних моделях, які описують загальне враження від зовнішнього вигляду людини (*Flirt smiled from her large black-brown eyes and shone through her intense physical magnetism* [10: 60]), а також окремі риси зовнішності, зокрема очі, рот, руки, обличчя, волосся (*Her fine forehead burst into lovelocks and waves and curlies of ash blonde and gold* [10: 6]).

С. Фіцджеральд приділяє значну увагу психології людини. Метафоричні моделі, які містять домени MENTAL QUALITIES і BEHAVIOUR, використовуються у мовленні персонажів (*I'm going to sail into prominence on Burne's coat-tails* [10: 45]) та в оповідних пасажах типу ... *her soul would still be a thin flame on the mighty altar of Rome* [10: 7], сприяючи актуалізації слотів, які категоризують і психоемоційну складову особистості, зокрема INDIVIDUAL FEATURES, CHARACTER, TEMPERAMENT, EMOTIONS, THINKING. Релевантними виявляються й ті, в яких відбувається метафоризація предиката переважно на основі образного порівняння: *Her ego began blooming like a great rich rose as she scrambled back along the labyrinths in which she had wandered for years* [10: 381].

В описах психологічних рис особистості використовується концептуальна метафора "FEELINGS ≡ EMBODIED", яка реалізує уявлення про зв'язок фізичного та психологічного в

людині: ... *her face a rare cameo of pathos* [10: 6]. Домени HUMAN BEING в ідіодискурсі С. Фіцджеральда реалізуються через низку метафоричних моделей, серед яких найчастотнішими є "HUMAN BEINGS ≡ ANIMALS" і "HUMAN BEINGS ≡ PLANTS".

Реалізація аніمالістичної концептуальної метафори "HUMAN BEINGS ≡ ANIMALS" в ідіодискурсі С. Фіцджеральда відбувається насамперед шляхом порівняння з тваринами, які викликають неприємні асоціації (*wolves, snakes, sheep*), що сприяє актуалізації негативних конотацій. Джерелом метафоричного переносу в його текстах слугують також такі тварини та комахи, як *lions, cats, dogs, ants*, назви яких викликають позитивні асоціації (*lion* – хоробрість, *cat* – мудрість, *dog* – відданість, *ant* – працьовитість). Загалом фітоморфна метафора набуває у С. Фіцджеральда нейтральних (*flower*) і позитивних (*rare cameo, a great rich rose, white carnation, a bright bouquet*) конотацій.

Домен HUMAN LIFE в ідіодискурсі С. Фіцджеральда реалізується через низку концептуальних метафор, серед яких найчастотнішими є "HUMAN LIFE ≡ THEATER" і "HUMAN LIFE ≡ MUSIC", які виражають уявлення про життя як про виставу (*But really she felt as if a good speech had been taken from the star and given to a minor character* [10: 61]) чи концерт (*First, she repeated it rapturously in an enthusiastic contralto with a soupcon of Southern accent; then she held it off at a distance and smiled at it – her wonderful smile; then she delivered it in variations and played a sort of mental catch with it, all this in the nominal form of dialogue* [10: 60]), уподібнюючи поведінку людини актору чи музиканту.

Особливий інтерес представляють **кольоропозначення**, які у С. Фіцджеральда мають символічне звучання. Він використовує номінації кольору всього світлового спектру, причому не тільки хроматичні, але й ахроматичні відтінки, що, очевидно, свідчить про динамічність колірної картини світу в образному уявленні майстра слова [7: 126]. Ключовими для С. Фіцджеральда є білий, сірий, жовтий, золотий, зелений і блакитний, якими він оперує в різноманітних контекстах (переважно при змалюванні зовнішності героїв, їхнього одягу, оточуючих предметів, природи тощо) задля створення індивідуально-авторських образів.

Особливо значущим для С. Фіцджеральда є білий колір, якого він позбавляє свого первинного значення чистоти, невинності, доброти і надає йому гротескного забарвлення, оскільки, вважає він, білий колір є прикриттям справжнього обличчя гарною маскою. Білий колір доволі часто поєднується з кольорами темряви, в результаті чого виникають образи сірого. Наприклад, імпульси сірості в таких пасажах, як *gray echoes of girlhood* [10: 78], *cream-colored dress, alternately blue or gray* [10: 158], *gray shining eyes* [10: 163] характеризують головну героїню як таку, що небезпечно балансує на межі повсякденної реальності та дівочих мрій.

Особливе місце С. Фіцджеральд відводить жовтому кольору, який постає в його картині світу виключно негативним. Зберігаючи своє первинне значення грошей і багатства, він позначає також душевний розлад і нервозність. Зокрема, в романі «Ніч лагідна», його використано при змалюванні головної героїні Ніколь та того всього, що визначає її життя. Пор.: жовтява сумка (*a yellow evening bag* [10: 38]), яку вона подарувала матері; жовтявий блиск в очах її сестри Бебі (*yellow glint in Baby's eyes* [10: 205]) – емансипованої та зухвалої особи; а також жовтявий одяг (*[Nicole's] yellow dress ... an ochre stitch along the edge of reality and unreality* [10: 222]) чи жовтявий будинок (*a misty yellow house ... that looked like a painting not yet dry* [10: 226]).

Навпаки, зелений колір символізує в ідіодискурсі С. Фіцджеральда гроші та надію. Так, у пасажі "*This land here cost twenty lives a foot that summer,*" *he [Dick] said to Rosemary. She looked out obediently at the rather bare green plain with its low trees of six years' growth* [10: 65]) письменник оперує ним, змальовуючи землю, купувати яку можуть собі дозволити лише заможні люди, а підкреслене в *Come back to me some day, for I will be here always on this green hill* [10: 141] слугує символом кохання та надії.

Надію на майбутнє, причетність божественних сил має у С. Фіцджеральда й блакитний колір, який переважає в описах зовнішності та одягу. Так, у *the eyes of Doctor T. J. Eckleburg... blue and gigantic* [10: 20] блакитні очі символізують вищий світ Бога, а в *a damp gleam of hope sprang into his light blue eyes* [10: 22] цей колір є засобом вираження надії, яка

сповнює містера Вілсона. Крім того, блакитний колір є символ відданості у подружніх стосунках, в основі яких – не лише кохання, а й матеріальний добробут.

Кольоропозначення в ідіодискурсі С. Фіцджеральда слугують основою формування *синестезії* – різновиду метафори, в якій здійснюється посилання на один сенсорний домен з використанням висловів, що характеризують інший. Вони утворюються шляхом зміни конотативної ознаки полярних лексем і засновуються на принципі подібності, який вибудовується з досвідом та сприяє впізнаванню [6: 43]. Для С. Фіцджеральда доволі помітним є двомодальне синестезійне відчуття: колір – звук, яким він оперує, описуючи героїв, розкриваючи особливості їхнього світосприйняття, специфіку світобачення, емоційний стан і змальовуючи їхнє оточення (*yellow cocktail music* [10: 34], де колір у поєднанні з музикою допомагає створити атмосферу легкого, кокетливого свята; *gray echoes of girlhood* [10: 78], де поєднання кольору і звуку відображає світ героїні на грані реальності та мрій).

Синестезійна метафора в ідіодискурсі С. Фіцджеральда, провідними функціями якої є зображальна та психологічна, свідчить про багатоплановість світу письменника, прагнення до ґрунтовного психологічного опису та його здатність поєднувати декілька сфер буття в одну модальність.

Не менш важливу роль у підсиленні емоційно-експресивного звучання прози С. Фіцджеральда відіграє **порівняння** – прийом, в якому образ виникає на основі переносу прямого значення слова з однієї предметно-значеннєвої сфери на слово з іншої предметно-значеннєвої сфери. Зв'язок двох слів здійснюється на основі "третього члена" (*tertium comparationis*), в якому наявна спільна властивість двох зіставляваних величин, формально зв'язаних у нову цілісність за допомогою сполучників *like, as, as if, as though*, а також дієслів компаративної семантики типу *seem, remind, resemble* [2: 369].

Серед порівнянь переважають ті, предметом яких є діючі особи. Ця група, будучи найчисленнішою, зосереджує вістря порівняння переважно на внутрішньому та зовнішньому світі осіб – агентів дискурсу.

Опис зовнішності й фізичного стану своїх героїв, зокрема очей і посмішки здійснюється С. Фіцджеральдом шляхом їх порівняння з представниками флори та фауни, з речами та іншими людьми, переважно дітьми. Наприклад, у пасажі "*...she was like a bright bouquet, a piece of precious cloth being displayed before fifty eyes*" [10: 102] героїня уподібнюється яскравому букету та дорогоцінній тканині з метою підкреслення її виняткової вроди.

Розкриваючи внутрішній світ персонажів, їхній характер, інтелектуальні можливості, настроїв, почуття та емоції, С. Фіцджеральд оперує порівняннями з розгорнутим образом, які інтенсифікують якості героїв, допомагаючи краще зрозуміти їх, як це унаочнено, зокрема, в уривку "*She felt the nameless fear which precedes all emotions, joyous or sorrowful, inevitable as a hum of thunder precedes a storm*" [10: 389]. Часто внутрішні почуття героя автор вважає за необхідне показувати на його обличчі: *She smiled, a moving childish smile that was like all the lost youth in the world* [10: 177].

Для створення більш чіткого уявлення про дії та стани письменник використовує складні модальні порівняння на основі адвербіальних підрядних речень зі сполучниками *as, as if, as though*. Зокрема, у *He sometimes looked back with awe at the carnivals of affection he had given, as a general might gaze upon a massacre he had ordered to satisfy an impersonal blood lust* [10: 34] порівняння сприяє формуванню у клієнта дискурсу певного зорового образу.

Порівняннями насичені у С. Фіцджеральда й описи оточуючого середовища, які часто чергуються, а то й перетинаються з описами внутрішнього стану людини. У такий спосіб він доповнює розповідь комплементарною інформацією, що допомагає зрозуміти настроїв і почуття героїв – клієнтів дискурсу. На відміну від інших авторів С. Фіцджеральд застосовує в таких випадках лише ті порівняння, що утворені за допомогою *as* або *like*: *She felt a little betrayed and sad, but presently a moving object came into sight. It was a huge horse-chestnut tree in full bloom bound for the Champs Élysées, strapped now into a long truck and simply shaking with laughter – like a lovely person in an undignified position yet confident none the less of being lovely* [10: 104].

Для ідіодискурсу С. Фіцджеральда характерні порівняння, в основі яких – номінації тваринного світу. Доволі часто тут фігурують wolf 'вовк', lion 'лев', horse 'кінь', cobra 'кобра', rabbit 'кролик', cat 'кішка', sheeps 'мураха', використовувані для створення більш тонкого образу або більш точного зображення зовнішності людини (*As she came across the lobby, her beauty all groomed, like a young horse dosed with Black-seed oil* [10: 275]), її внутрішнього стану (*I have ferocious courage, usually, something like a lion, something like a drunken man* [10: 356]) чи характеру (*Then she would bring it back and relinquish it abruptly, almost timidly, like an obedient retriever, having been adequate and something more* [10: 33]).

Порівняння, образом в яких є флора, зокрема квіти, переважають в описах зовнішності (*She was pale as pale now, she was a white carnation left after a dance* [10: 84]) та внутрішнього стану персонажів (*Her ego began blooming like a great rich rose as she scrambled back along the labyrinths in which she had wandered for years* [10: 381]). Доволі активно С. Фіцджеральд оперує порівняннями, в яких задіяні явища природи – *flash, thunder, storm, tornado, light*. Як і в попередніх випадках, за їх допомогою він описує зовнішність, внутрішній стан і характер героїв: (*She felt the nameless fear which precedes all emotions, joyous or sorrowful, inevitable as a hum of thunder precedes a storm* [10: 389]).

Особливу роль у передачі динаміки оповіді й драматизму життєвих подій у С. Фіцджеральда відіграють порівняння, які базуються на образах воєнної тематики. З огляду на свою виразність вони точно передають специфічні авторські інтенції в зображенні художнього простору та героїв: *He [Dick] sometimes looked back with awe at the carnivals of affection he had given, as a general might gaze upon a massacre he had ordered to satisfy an impersonal blood lust* [10: 34].

Особливий інтерес являють собою порівняння, в основі яких – прецедентні імена: власні імена видатних людей (*Nicole and Baby are rich as Croesus* [10: 232]), літературних (*Dick as an irresistible Lothario* [10: 178]) і казкових персонажів (*A man is delicate as Humpty-Dumpty* [10: 235]). Це свідчить про потяг письменника до інтертекстуальності, зокрема до використання алюзій з метою створення відповідної образності та емоційності, а також для формування художнього простору, наближенню до реальності.

В ідіодискурсі С. Фіцджеральда використовуються дво- і трикомпонентні компаративні конструкції, складові яких (предмет, ознака, образ) відрізняються ступенем поширеності. **Повні порівняння** постають у С. Фіцджеральда як компаративні структури, предмет, ознака і образ яких непоширені та лаконічні: *Nicole and Baby are rich as Croesus* [10: 232]. **Неповні порівняння**, в яких відсутня ознака, як правило, копенсуються розгорнутим образом: *England was like a rich man after a disastrous orgy who makes up to the household by chatting with them individually, when it is obvious to them that he is only trying to get back his self-respect in order to usurp his former power* [10: 259] (оперування розгорнутим образом тут сприяє розкриттю авторського бачення сучасної йому Англії).

На думку Л.В. Разуваєвої, неповні порівняння з імпліцитно втіленою ознакою найяскравіше передають творче кредо автора, оскільки базуються на індивідуальних асоціаціях [5: 103]. Однак їх розуміння потребує не тільки наявності відповідних пресупозицій, але й зумовлює факт співтворчості під час осягнення імпліцитної ознаки порівняння. Порівняння С. Фіцджеральда не загальномовні, не звичні, а несподівані, свіжі та оригінальні.

Таким чином, засоби лексико-стилістичного аранжування художнього простору в ідіодискурсі С. Фіцджеральда свідчать про багатоплановість світу письменника, його прагнення до ґрунтовного психологічного опису та його здатність поєднувати декілька сфер буття в одну модальність. Вони стислі, емні та лаконічні, що сприяє багатозначності, уможливує декілька трактувань, які дозволяють читачеві співпрацювати у процесі створення та осмислення словесного художнього образу.

Як і для більшості сучасних американських авторів, для ідіодискурсу С. Фіцджеральда характерною креативною технікою є метафоризація художнього простору, що здійснюється за рахунок певного лінгвостилістичного алгоритму. На відміну від інших авторів, релевантними для творчої манери С. Фіцджеральда визначальними є метафоричні моделі, засновані на концептуальному гіперонімі HUMAN BEING та підпорядкованих йому

концептуальних гіпонімах, які концентричними колами розходяться по всій поверхні ідіодискурсу та, проникаючи в глибини ідейно-художньої споруди, надають йому ярко вираженого антропоцентричного характеру. У такий спосіб антропоцентричне вістря ідіодискурсу С. Фіцджеральда виявляється спрямованим на внутрішній і зовнішній світ його героїв, на риси характеру, на настрої, почуття та емоції, і зрештою на весь духовний і матеріальний світ, що їх оточує.

Глибокий психологізм стає визначальною рисою творчого доробку С. Фіцджеральда. З огляду на естетику психологізму він майструє не лише ні з чим не переплутувану метафору, а й вибудовує весь художній простір свого ідіодискурсу, в якому оригінальністю і своєрідністю вирізняються синестезія, кольоросимволізм, порівняння (повні та неповні), прецедентні імена тощо. Провідною функцією зазначених стилістичних фігур, прийомів і засобів у С. Фіцджеральда є експресивна. Її призначення полягає не тільки в певним чином акцентованій передачі кванту інформації, а й у посиленні модусу повідомлюваного, в оновленні предмета, у випромінюванні особливої авторської енергетики, пов'язаної з філософією втраченої генерації.

Перспектива подальших досліджень полягає в екстраполяції положень і постулатів лінгвопоетики на вивчення синтаксичних засобів художнього впливу ідіодискурсу С. Фіцджеральда, а також композиційно-мовленнєвої організації його текстової матерії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова М. : КомКнига, 2007. – 576 с.
2. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка: Уч. пособие / М.П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1990. – 320 с.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М. : Изд-во л-ры на иностр. яз., 1958. – 459 с.
4. Кулашвили В.К. Ф.С. Фицджеральд и американский литературный процесс 20-30-х годов XX в. / В.К. Кулашвили. – К. : Наук. думка, 1983. – 239 с.
5. Разуваева Л.В. Типы компаративных конструкций в художественном тексте с позиции их восприятия реципиентом / Л.В. Разуваева // Вестник ВГУ. – Серия : Филология. Журналистика. – 2008. – № 2. – С. 102–104.
6. Cytowic R. Synaesthesia. The union of the senses / R. Cytowic. – [2nd ed.] – Cambridge : MIT Press, 2002. – 394 p.
7. Hardin, C.L., Maffi L. Color Categories in Thought and Language / C.L. Hardin, L. Maffi. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 389 p.
8. Kövecses Z. Metaphor: A practical introduction / Kövecses Z. – N.Y.: Oxford University Press, 2002. – XVI, 285 p.
9. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind / G. Lakoff. – Chicago, London : The University of Chicago Press, 1990. – 614 p.
10. Fitzgerald F.S. Tender is the Night: [novel] / F.S. Fitzgerald. – England : Wordsworth Cl., 1995. – 459 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Ходос – аспірант кафедри англійської філології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: лінгвопоетика, лінгвоконцептологія, лінгвориторика.

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВУЛЬГАРИЗМОВ В РОМАНЕ ГРЕЙС МАККЛИН “THE LAND OF DECORATION” И ИХ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Ярина ЯЦЮК (Львів, Україна)

Стаття присвячена аналізу лексико-стилістичного функціонування вульгаризмів в мовленні підлітків в романі Грейс Макклін “The Land of Decoration” та їхній переклад на російську мову. Розглянуто теоретичні засади щодо використання вульгаризмів та їх термінологічні варіанти як компоненти лексичного складу сучасної англійської мови.

Ключові слова: вульгаризми, обсценна лексика, сленг, мовленнєва характеристика, переклад, адекватність, підлітки.

The article deals with the lexico-stylistic functioning of vulgarisms in the novel “The Land of Decoration” by Grace McClellan in the speech parties of teenagers and their translation into Russian. Some theoretical preliminaries accounting for the use of vulgarisms and terminological varieties as a lexical layer of the general vocabulary of the English language are resorted to.

Key words: vulgarisms, obscene words, slang, speech characteristics, translation, adequate, teenagers.

Настоящая статья, фактически, является продолжением предыдущей: в ней исследуется один и тот же предмет, тематика, целевая установка, но объем материала не позволяет опубликовать их одним текстом.

В статье мы более подробно остановились на особенностях употребления и перевода английских вульгаризмов на русский язык. Вульгаризмы анализируются в речи подростков – главных действующих лиц романа. Это десятилетняя девочка по имени Джудит и её одноклассники. Все они ровесники, учатся вместе, но в классе девочку не любят, над ней насмехаются, оскорбляют, даже угрожают физической расправой. И все потому, что Джудит не такая как все; во-первых, она дочь отца-сектанта, мать умерла при её рождении, и девочка вместе с глубоко верующим отцом и другими сектантами в своем провинциальном городке ходит по домам и проповедует Святое Письмо, постулаты Библии, в особенности о скором конце света – Армагеддоне из-за грехов человеческих; во-вторых, её воспитание, речь, успехи в учебе, особенно интеллект (который одноклассники не в силах разуместь), вызывает у части из них неприязнь, отторжение, своего рода аллергию на её присутствие, несмотря на все старания Джудит быть дружелюбной, нейтрализовать ситуацию, цитируя библейные истины. Наглые, невоспитанные подростки всячески унижают Джудит, обзывают её непристойными бранными словами, в чем особенно отличился одноклассник по имени Нил Льюис (Neil Lewis), безжалостный, грубый тинейджер (teenager). Это он обещает «утопить Джудит в сортире», заталкивает ей в рот грязную бумагу, а в волосы засовывает всякие гадости (snot, dirt, insects, etc.).

Для анализа перевода этой лексики на русский язык рассмотрим, что понимается под термином «вульгаризмы» в данной статье. Это слово всегда привлекало внимание лексикологов, переводчиков, лексикографов, в работах которых дается определение термина «вульгаризмы» в широком и суженном значениях. Ю.М. Скребнев относит к вульгаризмам очень оскорбительные слова для употребления в цивилизованном обществе [12, с.72-73]. И.Р. Гальперин определяет вульгаризмы как “...swear-words and obscene words and expressions, low colloquial” [3, с. 113]. В «Стилистике английского языка» автор А.Н. Мороховский, О. Воробьева и др. под вульгаризмами понимают слова и выражения, которые не принято употреблять в обществе вследствие их грубости и непристойности [9, с.117]. Л.И. Мацько считает, что “... це лексеми, які перебувають за межами літературної норми.” [8, с.434]. А.О. Ткаченко определяет вульгаризмы (vulgaris – брутальный, простий) как – «лайливі, брутальні слова» [14, с. 234]. Т. Ротенберг включает в свой Словарь ругательные слова, вульгаризмы под термином “слэнг” [11, с.4-7]. А.Г. Николенко относит эту группу слов к “low colloquial” или “illiterate English”, used by “uncultivated persons”, в некоторых случаях подобная лексика отождествляется со слэнгом [10, с. 254]. М.М. Козырева в диссертации использует термин “обценная лексика” [ОЛ], под которой понимает наиболее грубые слова и выражения, а их использование в речи называет “сквернословием” [20]. Мы принимаем такую конкретизацию вульгаризмов и используем название *вульгаризмы* и *ОЛ* как взаимозаменяемые, когда они употреблены в диалогах в речи подростков как бранные, нецензурные слова.

Итак, под вульгаризмами в статье мы понимаем слова как особый ненормативный лексический компонент общенародного языка, находящийся за его литературными пределами и используемый как стилистическое средство в реализации речевой агрессии подростков.

Таким образом, в определениях основного значения термина «вульгаризмы» как нецензурной брани особых различий не наблюдается; расхождение выступает в сфере их функционирования в речи персонажей в литературном тексте. Отсюда выражения «ругательные, оскорбительные, грубые слова», непристойности, сквернословие и т.п., что не являются чисто лексикологической терминологией, но их синонимика дает основание причислять эту лексику к определенным терминологическим подгруппам. В связи с этим нет полного соответствия значений вульгаризмов в английском оригинале и русском переводе. Словарное значение в литературном контексте и в разговорной речи не всегда можно адекватно перевести с одного языка на другой. Наш анализ не ставит задачу установления

однозначных словарных значений термина «вульгаризмы»; наша цель – это сравнение оригинала и перевода вульгаризмов, степень их употребления и стилистическая функция в романе как речевая характеристика подростков. Поэтому синонимы ненормативной лексики, которая считается неприличной, мы относим к общепринятому термину «вульгаризмы» с целью терминологического единообразия. Большинство из них помечено в английских словарях *vulg.*.

Перед анализом употребления вульгаризмов в романе “The Land of Decoration” укажем на некоторые экстралингвистические факторы, влияющие на функционирование этой лексики в социальном аспекте, что существенно как для общей теории перевода, так и конкретно для нашей статьи. В настоящее время стремительное раскрепощение современного общества в целом повлекло за собой свободу слова и самовыражения, способствовало также гласности агрессивного речевого поведения и пренебрежению духовно-нравственными и даже религиозными ценностями. Сквернословие стало использоваться во всех сферах жизнедеятельности человека не только в конфликтных ситуациях как признак речевой агрессии, но и как экспрессивно-эмоциональное средство в актах дружеской коммуникации, т.е. бесконфликтного общения как прием выражения оценки, модальности, иногда «панибратского» отношения.

Важно также отметить, что демократизация способствовала легализации научных исследований разных аспектов ненормативной и бранной лексики, таких как этимология, словотворчество, функционирование в родном языке и различных социо- и этнокультурах, а также использование в художественной литературе, практике перевода и межличностном общении.

Исследователи отмечают, что функционирование вульгаризмов в речи носителей различных лингвокультур не всегда одинаково. В английской коммуникативной культуре употребление ОЛ шире чем в русской: наблюдается большая толерантность и допустимость их использования в нейтральном общении, бытовой коммуникации, даже в семье [20]. И в такой ситуации англичане не всегда воспринимают сквернословие как оскорбление, а чаще как экспрессивную оценку, вводное слово или замещение нейтрального высказывания эмоциональным, модальным.

В настоящее время в устной речи персонажей в художественных произведениях как в русской, так и в украинской литературе часто используется сквернословие, что также характерно и для речевой практики на ТВ и в СМИ. Что касается речевой агрессии, то её можно выявить только в контексте и её стилистическая функция – оскорбление.

Исходя из вышесказанного, представляет интерес функционирование вульгаризмов в речи подростков в романе “The Land of Decoration” и перевод их на русский язык. Общеизвестен факт, что абсолютное лексическое тождество перевода оригинала на другой язык почти невозможно, поэтому переводчики прибегают к лексической, грамматической, стилистической замене, опущению или нейтрализации языковых единиц. Что касается перевода с английского языка на русский, то по мнению исследователей [20] в русских литературных переводах наблюдается меньшая степень толерантности к употреблению ОЛ, на что было указано выше. В русской речевой культуре в большинстве литературных текстов употребление нецензурных слов смягчено, заменено более допустимыми вариантами и меньше “four-letter words” типа “fuck”.

Рассмотрим вышеизложенные положения на конкретных примерах. В тексте романа вульгаризмы употреблены более 50 раз, и они различаются как в плане стилистической функции, так и инвективной, т.е. когда превалирует сквернословие, нецензурная лексика как средство оскорбления. По своей структуре в контекстах использованы как одиночные слова, так и высказывания, законченные предложения и диалоги. Например: “*The yellow-haired boy says: “Shit.” ... pushes me backwards and runs off with others.*” [15, с.6]. Русский перевод: Мальчик с рыжеватыми волосами говорит: – *Блин*. – ... толкает меня и убегает с остальными [7, с.12]. Перевод *shit* (англ) как *блин* (рус) смягчен, в Словаре слэнга Т. Ротенберга оно подано как говно, дерьмо и др. [7, с.416].

Одиночные слова встречаются и в других ситуациях:

But the boy with the yellow hair says: "Have you ever seen the inside of a toilet, freak?" [15, с.6] – Видела когда-нибудь унитаз изнутри, крыса? [7, с.12]. Перевод *freak* как *крыса* в какой-то степени нивелирует смысл оскорбления извращённого характера «*freak* – хиппи, гомик, извращенец, наркоман, чудака» [11, с.163] и приближает к значению *тупица, идиотка, дура, темная*. Обращает внимание и часто употребляется лексема *bitch*. Например: "See, if God can help you now, *bitch*." [15, с.30]. Перевод: "Тут твой Бог не поможет, сучка".

Слово *bitch* употреблено и в следующей ситуации: "...Then I went to the toilets to water the weeds ... I was leaning over the sink ..., somebody's hands were dragging me towards the toilets, my legs were scrabbling on the floor ... Someone said: "See, if God can help you now, *bitch*." ...". Перевод прямой речи: "Тут твой Бог не поможет, сучка". Слово *bitch* – оскорбление переводится по-разному и в словарях, и в тексте в зависимости от контекста: *дрянь, стерва, распутница, гулящая, и т.п.* Нил обзывает невинную, верующую девочку этим словом, чтобы глубоко ранить её, утвердить свое физическое превосходство и поселить в ней страх. Такую же роль играют и другие одиночные слова: *spaz, Freaksville, nuts*. Например: "Hi ya, *spaz*. How is life in *Frieksville*?" [15, с.77]. Русский перевод – "Привет *психичка*. Чего нового в *дурдоме*?" [7, с.94] – имеются в виду сектанты и их молитвенный дом.

Подростки оскорбляют не только Джудит, но и её отца. Например: "Her father called on my house once and my dad told him to fuck off", said Keri. – Neil said "If he ever calls on my house my dad will kick the shit out of him" [15, с.78] – "К нам он тоже заходил и папа послал его на три буквы" – сказал Керри. Нил сказал: "Если он припрется к нам, мой папа его уроет." [7, с.94]. Грубые, непристойные выражения *fuck off, kick the shit out of him* в русском переводе остаются в пределах сниженной разговорной нормы: послал на три буквы; уроет. При этой замене непристойной лексики эвфемизмами подразумеваемые выражения легко узнаются. Или: "Gemma said: "Your father is *nuts*." [15, с.77] – "Джудит, твой папаша совсем ку-ку" [7, с.94]. *Nuts* – грубое ругательство заменено на разговорное типа *глупый, псих, придурок, олух, фанат*, воплощенное в звукоподражательном *ку-ку*.

Следующее изречение стилистически подобно предыдущему. Не желание слушать проповедников передано выражением "Whoever it is tell them to piss off." [15, с.168]; в переводе: "Кого там принесло? Пусть валит отсюда." [7, с.195]. *Piss of* – (англ. руг.: ссать, мочиться, отлить, облегчиться, избавляться) [15, с.349] переведено разговорным просторечным глаголом *валить*, т.е. *убираться, избавляться*, что не полностью отражает грубую категоричность, раздражение и неприятие прихода проповедника.

Подростки выражают свою нетерпимость к проповедникам даже в тех случаях, когда те идут по улице. Проносья на велосипедах, мальчишки кричат им в лицо: "Bible bashers." [15, с.167] – грубое оскорбление переведено нецензурной бранью "Святоши сраные." [7, с.195]. В словарях это слово переводится как *дураки, болваны, обалдуи, гуляки, непутевые*. В русском переводе нецензурным словом подчеркнуто богохульство подростков по отношению к верующим. В переводе вульгаризмов наблюдается обратное явление, когда менее грубые, даже нейтральные слова и выражения оригинала переданы более грубыми, нелитературными аналогами. Например, в предложении "... Her father ... asked my mom if she thought God would do anything about the trouble of the world." [15, с.78]. Перевод: "... её папашка приперся к нам и спросил у моей мамы, думает ли она, что Бог сделает что-нибудь со всей этой *фигней*, которая творится в мире" [7, с.94]. В этой ситуации перевод неадекватен не только употреблением сниженного разговорного *фигня*, но и заменой лексемы *trouble* в передаче идеи фразы: проповедник всерьез задумывается над проблемами современной жизни, а в переводе это звучит насмешливо, издевательски.

Интересен перевод сакрального экспрессивного выражения "Oh my God!" [15, с.80], что означает "Боже мой!", "Мать пречистая!", "О Господи!". Эти восклицания могут передавать как различные эмоциональные состояния человека, так и обценную оценку. В английском речемыслительном восприятии эти выражения, как отмечают исследователи, больше тяготеют к обценному смыслу в связи с контекстом [20, 21, 22]. Перевод "Oh my God!" как "Гадость какая!" [7, с.97] вполне оправдан, т.к. передает реакцию учениц на отвратительное поведение Нила Льюиса, который запустил *snot* (сопли) в волосы Джудит. "... I heard Neil shuttle a slug of *snot* to the back of his nose. Then I felt smth in my hair ... I looked down and saw a

perfectly round plug of snot, pale green and circled down with red ... I put up my hand and my fingers came away cowered with green paste ... I felt dizzy. “*Oh my God*” Gemma said. “*Judith, what is in your hair?*” ... Keri said: “*Gross!*”. Rhian said: “*Oh my God!*”. То же относится и к слову *gross* – англ. *not refined, coarse, repulsive* (A. Hornby, с.440) или *slang* “хамство, гадость”; оно переведено восклицанием “Фу!” как интонация отвращения на увиденное.

Обсценная лексика речи подростков функционирует компактно, в основном в стенах школы, иногда по дороге домой или перед квартирой Джудит, где они оскорбляют не только девочку, но и её отца: обзывают, стучат в двери и окна, разбивают их. Агрессивность Нила и его дружок особенно усиливается, когда он узнает о способности Джудит творить чудеса, стащив страницы из её дневника. Оскорбления, насмешки и угрозы занимают иногда целую страницу (с.89); сокращенно проиллюстрируем наиболее показательные из них, они вставлены в повествование как прямая речь: “*So you’ve got magic powers have you? So you’ve made it snow?*” *I tried to smile but the smile wobbled. He came closer.* “ ... *You’re scared now. You’re shitting your little pants.* ... “*The end of the world. Ooh! I’m scared!*” ... *There was laughter and shouting* ... “ Джудит попыталась обороняться и тихо сказала: “*You will be scared.*” ... “*Neil’s face was thickening ... as if he had smelt something foul ... like when Gareth did one of his farts. He came out to me and said: ... “You’re such a waste of space.”* ... Девочка не знала что делать и беспомощно проговорила: “*At last I can read.*” ... *For a second there was complete silence. Then someone laughed ... Neil’s face was peculiar ... he said: “You are such a fucking loser.”* Перевод оскорблений на русский язык следующий:

- *you are shitting your little pants* – того гляди описашься от страха – произошла замена физиологических отправления, что более типично для русской обыденной речи;
- *did one of his farts* – унюхал какую-то гадость ..., например когда Гарет пукнул;
- *you are such a waste of space* – ты такое полное чмо;
- *you are such a fucking loser* – ты просто вонючая падла.

В целом речевая агрессия Нила передана на русский язык достаточно полно, но звучит более грубо, особенно в двух последних выражениях: *waste of space* – ближе к “быть одурманенным наркотиками”, отсюда ничтожная, дурёха; *fucking loser* – неумеха, неудачница, недоумок, плюс грубое определение *fucking*. Эти выражения передают степень безудержного унижения и оскорбления Джудит.

Подростки грубят и употребляют бранную лексику не только по отношению к Джудит, но и к учительнице, которая защищает девочку:

“*Neil Lewis*” said Mrs. Pierce, “*where are your shoes?*”

Neil said: “*Shoes are for wankers.*”

Mrs. Pierce said: “*One hundred lines.*”

“*What the fuck?*” said Neil.

“*Three hundred lines,*” said Mrs. Pierce. [15, с.114].

Перевод: – Нил Льюис, – сказала миссис Пирс, – где твоя нормальная обувь?

Нил сказал – Насрать на нормальную обувь.

Миссис Пирс сказала: – сто строк.

– Че еще за херня?

– Триста строк, – сказала миссис Пирс. [7, с.135].

Нил не успокаивается. Когда миссис Пирс потребовала привести в школу отца, Нил испугался: *Suddenly he said: “My dad gave me a right bollocking ’cos of you.”* – “Мне папка из-за вас чуть яйца не оторвал!”. И в оригинале, и в переводе слова *to wank, fuck, bollocking*, обозначают нецензурную брань. Её замена просторечной ненормативной русской лексикой нейтрализовало бы агрессивный непримиримый характер Нила, его хамство, невоспитанность. Поэтому использованная в русском переводе ОЛ вполне уместна и адекватна.

Оскорбления, запугивание и угрозы употребляются в многочисленных диалогах подростков, звучат так, чтобы слышала Джудит, и в русском переводе этот разговор воспроизведен полностью просторечной лексикой.

“*What shall we do with her?*”

“*Hang her on the railings.*”

“Pull down her pants.” [15, с.6].

– Что будем с ней делать?

– Повесим на заборе.

– Стянем труссы. [7, с.12].

Особое внимание привлекает стилистическая функция вульгаризма *fucking* как одно из производных от *fuck*. Во всех примерах слово употребляется в роли усиления отрицательной оценки плюс *noun*, *adverb* в препозиции к определяемому слову, чаще всего существительному, и переводится по-разному. Например:

- *a fucking loser* – вонючая падла
- *the fucking dump* – херова халабуда
- *the fucking slack* – пока мы сидим в дерьме
- *the fucking pavement* – и даже на тротуар, мать вашу так
- *last fucking week* – блин целую неделю

Экспрессивный смысл неприятного явления, события, предмета усиливается введением непристойного определения *fucking*, особенно если существительное лишено его, что реализует бранный характер высказывания.

Исследование показало, что сквернословие в языке подростков, способствует их речевой характеристике, указывает на активное использование ОЛ в повседневной коммуникации школьников. ОЛ отражает культуру языка, манеру выражения мыслей, неприкрытое отношение подростка к друзьям, одноклассникам, конфликтность или доброжелательность его характера. Это непосредственное речевое отображение его мыслей, один из элементов создания образа персонажа, который вместе с другими лингвостилистическими средствами входит в целостную художественную систему произведения.

Вульгаризмы функционируют в речи подростков, обуславливают их речевую характеристику, указывают на тенденцию активного использования ОЛ в повседневной коммуникации школьников. Дословный перевод ОЛ часто невозможен, по причине их функционирования в разной социо-этнокультурной среде.

Важно отметить, что вульгаризмы как речевая и стилистическая агрессия активно входят в повседневную речь английского подростка, сквернословие становится характерной чертой его коммуникативного поведения в их индивидуальной словесной реализации, что дает возможность создания художественного концепта (ХК) сознания подростка и речевого портрета персонажа.

Это наблюдение основано на анализе одного из самых современных художественных произведений “The Land of Decoration” Грейс Макклин. Перевод проанализированных лексико-стилистических особенностей романа в целом адекватно отражает содержание и прагматику оригинала, не искажает его концептуальной сущности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – 502 с.
2. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Гос. лит. изд., 1959. – 654 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования – Москва: изд. Москва, 1981. – С. 185.
4. Гороть Є.І., Белова С.В., Малімон Л.К. Українсько-англійський словник – Вінниця: НОВА КНИГА, 2009. – 1040 с.
5. Квятковский А. Поэтический словарь. – Москва: изд. Сов.энциклопедия, 1961. – С. 356.
6. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 272 с.
7. Макклин Г. Самая прекрасная земля на свете: Роман / Пер. с англ. А. Глебовской. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – 336 с.
8. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: Навч. посіб. – 2-ге вид., стер. – К.: Вища шк., 2006. – 311 с.
9. Мороховский А.Н., Воробьева О.П., Лихошерст Н.И., Тимошенко З.В. Стилистика английского языка. – Киев, гол. изд. обед. «Вища школа», 1991. – 271 с.
10. Николенко А.Г. Лексикология английского языка – теория и практика – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. – 521 с.
11. Ротенберг Т., Иванов В. Англо-русский словарь американского сленга. – М.: Инфосерв, 1994. – 544 с.
12. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка, 2-е изд., испр. – М.: Изд. Астрель, 2003. – 221 с.
13. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов. – М.: Просвещение, 1974. – С.356; 468.
14. Ткаченко А.О. Мистецтво слова: вступ до літературознавства. – Київ, ВПЦ Київський університет, 2003. – 448 с.

15. McCleen G. The Land of Decoration. – London: Vintage, 2013. – 293 p.
16. Nikolenko A.G. English Lexicology. – Vinnytsya, Nova Knyha, 2007. – 254 c.
17. The Advanced Learner’s Dictionary of Current English by A.S.Hornby, ..., 2nd ed. – London: OUP, 1969 – 828 p.
18. The Oxford Dictionary of Modern Slang by J. Ayto, J. Simpson. – Oxford, N.Y.: OUP, 1993 – 299 p.
19. Cassell’s Dictionary of Slang by J. Green. – London, 2003. – 1316 p.
20. Козырева М.М. Обсценная лексика в речи образованных носителей английского и русского языков: автореф. дис. на соиск. степ. канд. филол. наук: спец. 10.02.20./ М.М. Козырева – М., 2013. – Режим доступа: <http://www.rad.pfu.edu.ru:8080/tmp/avtoref6037.pdf>
21. Гуц Е.Н. Ненормативная лексика в речи современного городского подростка: В свете концепции языковой личности: автореф. дис. на соиск. степ. канд. филол. наук: спец. 10.02.01./ Е.Н. Гуц – Омск, 1995. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/nenormativnaya-leksika-v-rechi-sovremennogo-gorodskogo-podrostka-v-svete-kontseptsii-yazykov>
22. Мокиенко В.М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное, – Берлин, 1994. – С. 50-73 – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/mokiyenko-94.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярина Яцюк – викладач кафедри соціально-гуманітарних наук Львівської національної академії мистецтв.
Наукові інтереси: лінгвостилістика, лінгвістика, прикладна лінгвістика та проблеми перекладу тексту.

ПОЛІКРИТИКА ТЕКСТІВ НЕХУДОЖНІХ СТИЛІВ

ЛІРИЧНІ ВІДСТУПИ У СТРУКТУРІ ТЕКСТУ ПОДОРОЖНИХ РЕПОРТАЖІВ АННЕМАРІ ШВАРЦЕНБАХ

Тетяна БУЙНИЦЬКА (Львів, Україна)

Метою статті є дослідження тематики та структури ліричних відступів у тексті подорожніх репортажів швейцарської письменниці Аннемарі Шварценбах. Аналіз проведено на основі збірки "Orientreisen", присвяченої її подорожам до країн Азії у 30-ті роки XX століття.

Ключові слова: подорожній репортаж, ліричний відступ, тональність, стилістичний синтаксис.

The aim of the article is the study of subject-matter and structure of lyrical digression in the text of travel reports of the Swiss writer Annemarie Schwarzenbach. The analysis was conducted on the basis of the collected stories "Orientreisen" dedicated to her travels to the Asian countries in the 30s of the XXth century.

Key words: travel report, lyrical digression, tonality, stylistic syntax.

Подорожні репортажі швейцарської письменниці Аннемарі Шварценбах (1908-1942) майже невідомі українському читачеві, тим більш, що перекладів не існує, а проте це, можливо, одні з кращих взірців публіцистичної прози, німецькою мовою. Цей жанр дав можливість письменниці, яка називала себе «невеликовним мандрівником» невимушено у специфічній оповідній формі, де у мозаїці описових картин, портретів, роздумів автора повстає образ відвіданої країни, створити справжні художні твори, що вирізняються своєю гострою спостережливістю, топографічною конкретністю і разом з тим тонкою ліричністю.

Одним з прикладів таких репортажів є її книга «Orientreisen», що розповідає про подорожі по Азії у 30-ті роки XX століття, видана у 2010 році дослідником творчості письменниці Вальтером Фендерсом.

Як відомо, жанр подорожі відзначається «калейдоскопічністю» стилістичної форми, яка викликана багатоманітністю описів побаченого і вражень від них, дозволяючи автору використовувати різножанрові елементи. Проте від автора залежить те, яким чином це різноманіття набере єдиної художньої форми, що відображає оцінки, враження, симпатії, антипатії, роздуми.

Якщо художній текст характеризується «суб'єктною багатоплановістю» [2, с. 20], виражаючи в оповіді точку зору автора, оповідача, діючої особи, то у публіцистичному тексті ми спостерігаємо «суб'єктивну одноплановість» автора, який створює єдність композиції твору, що звичайно складається з аналітичного, об'єктивного, емоційного та суб'єктивно-особистісного змісту. Домагаючись стилістичного ритму калейдоскопічності частин, автор обирає для кожної з них певну тональність, яка безпосередньо пов'язана також із особливостями оповіді та жанру всього твору. Тип оповіді в художньому творі обумовлений епічним, драматичним або ліричним відношенням автора до предмета зображення. Звичайно в одному прозаїчному творі присутні всі ці вияви авторського відношення до теми. Що торкається такого жанру, як подорожні репортажі, котрі належать до художньо-публіцистичного стилю, то в них у певній мірі можна спостерігати відповідно забарвлений тип оповіді, очевидно у дещо зміненому варіанті.

Оскільки автор-мандрівник пише про те, що він побачив, з чим зіткнувся на своєму маршруті, отже тільки про реальні факти та об'єкти, пропускаючи їх через свої емоції та оцінки, тому обирає тональність оповіді в залежності від того, яке враження він хоче справити на читача. При епічній тональності читач отримує об'єктивне, наочне, відчуттєво конкретне зображення побаченого. При драматичній – позитивну або негативну оцінку автора, радість, захоплення або навпаки обурення, розчарування.

На відміну від епічного та драматичного відношення автора до предмета зображення у ліричній оповіді зміст ніби зливається з оповідачем. Предметом зображення стає внутрішнє життя автора, його переживання та почуття. Як зауважує М. Брандес, ліричне – це художня

думка, подана у формі безпосереднього переживання, тобто дійсність відбивається у думках та почуттях особистості автора і реалізується в суб'єктивно забарвленій формі [1, с. 266].

У подорожній прозі лірична тональність виявляє настрій, емоції автора в описах пейзажів, ландшафтів побачених країн та ліричних відступів.

Лірична тональність оповіді – характерна особливість публіцистики А. Шварценбах, особливо приваблюють її ліричні відступи, які виявляють роздуми та почуття письменниці і свідчать про її художню талановитість. Барвистий, таємничий і незвичний для європейця світ орієнту розбудив у душі мандрівниці різні думки, сумніви та питання, на які вона шукала відповіді. Все це виливалося у ліричні відступи, що виникали на сторінках репортажів.

Метою цієї розвідки є спроба виявити мотиви цих відступів та проаналізувати мовностилістичні засоби, котрі їх виражають.

Слід відзначити, що ліричні відступи завжди відрізняються від попереднього тексту, та й наступного, своєю мовностилістичною структурою. Найважливішу роль у побудові їхнього тексту відіграють засоби стилістичного синтаксису: ланцюжки перерахувань, повтори, антитези, окличні речення. Значно менше в них використано образних засобів.

Найголовнішим мотивом, який спонукає письменницю до вияву роздумів та почуттів є «подорож».

Так, згадуючи про свою першу подорож, яка залишилася в її пам'яті зі всіма своїми незабутніми красвидами, фарбами, пригодами та небезпекою, А. Шварценбах захоплено пише:

№ 1 *«Es ist lange her. Jener Anfang einer großen Reise ist zu einer sanften, einer unbeschwertem Erinnerung geworden, wie ein Traum, den man nicht zu fürchten braucht, und den man nicht verliert. Oh Erinnerung! – Dampfende Äcker, goldene Hügel! – und auf immer verhalten Hymnen, die nicht mehr weh tun, das Herz nicht mehr bewegen»* [3, с. 30].

№ 2 *«Könnte ich doch den Hergang und Fortgang dieser nun beendeten Reise erzählen! Mit allen überstandenen Prüfungen, Gefahren, Magien, Unvergeßlichkeiten, – und noch einmal in der sanft geschwungenen Bucht von Bandra liegen, die Augen ausruhen lassen im Pastell von Himmel und Meer, dem versinkenden Horizont. Noch einmal! – Der Trost des frühen Morgens!»* [3, с. 31].

У прикладі № 1 повтори, вжиті у другому та останньому реченнях, створюють ритм тексту, а вставлені між ними окличні речення посилюють вираз почуттів автора.

У наступному прикладі перше окличне речення виражає жаль автора з приводу неможливості передати словами враження від подорожі, а наступний ланцюжок перерахувань саме вказує на те, про що слід би розповісти. Рамковий повтор слів «*noch einmal*» вказує на силу бажання повторити пережите.

Письменниця, будучи пристрасною мандрівницею, надавала велике значення подорожі як форми вираження свободи людини, звільнення від буденності, способу поглиблення освіти, набуття знань географії та історії. Вона сама брала участь в археологічних експедиціях в пустелях Азії. Тому нерідко її ліричні відступи, звернені до цієї теми, звучать дуже емоційно, навіть пафосно:

№ 3 *«Die Reise verlangt von uns keine Entscheidungen und stellt unser Gewissen vor keine einzige Wahl, die uns schuldig und reuig, demütig und trotzig macht, bis wir an aller Gerechtigkeit verzweifeln, und meinen, dieses Leben sei uns zum Irrgarten bestimmt, zur unseligen Prüfung. Der Aufbruch ist die Befreiung, – oh einzige Freiheit, die uns geblieben ist! – und verlangt nur den ungebrochenen, den täglich erneuerten Mut...»* [3, с. 29-30].

Парні перерахування у першому реченні підкреслюють негативний вплив буденності на характер людини, а окличні речення зі словами «*Befreiung*», «*Freiheit*» як вибух щастя, яке приносить подорож.

Разом з тим в іншому уривку А. Шварценбах застерігає мандрівників від легковажного ставлення до далекої подорожі, яка може бути важким випробуванням:

№ 4 *«Die Reise aber, die vielen als ein leichter Traum, als ein verlockendes Spiel, als die Befreiung vom Alltag, als Freiheit schlechthin erscheinen mag, ist in Wirklichkeit gnadenlos, eine Schule, dazu geeignet, um an den unvermeidlichen Ablauf zu gewöhnen, an Begegnen und Verlieren, hart auf hart»* [3, с. 115].

Тут зовсім інша мовна форма тексту, побудована на протиставленні уявлень про подорож недосвідчених подорожніх і тих випробувань, що чекають на них на далеких дорогах. Ланцюжок іменників у паралельній структурі протиставлено прикметнику з негативною семантикою «gnadenlos» який є частиною присудка. Співставлення довгого ланцюжка з одним словом створює додаткову експресію, посилюючи думку автора.

Коли у ліричних відступах письменниця висловлює сумніви, невпевненість, загадковість життєвих колізій, текст будується риторичними питаннями. Так, згадуючи дитинство, вона не може збагнути, чому тоді все видавалося яскравішим, звучнішим, смачнішим:

№ 5 «*Wie kommt es, daß später, wenn man erwachsen ist, die Birnen nie mehr den gleichen Geschmack und die gleiche warme Süße haben, daß Zucker mit Zimmet anders schmeckt, und der gleiche frostverhangene Wald traurig ist, der früher voll war von Schellengeläut und sanften Rehaugen?*» [3, с. 152].

У ліричних відступах, що виражають думки автора про суть життя, призначення людини, її коливання при виборі життєвого шляху спостерігаємо менш експресивний, але більш емоційний синтаксис з частішим використанням образних засобів:

№ 6 „*Es kam leicht vor, dass Fassung und Gleichgewicht ausbrachen wie scheugewordene Pferde. Ratlos und entfremdet stand man vor seinem nach Zeit und Kräften begrenzten Dasein...Dafür trat eine vage Hoffnung ein, daß man weltragenden und – bewegenden Mächten getrost überlassen dürfe. Sie zu erkennen, gab zuerst das Gefühl einer großen Freiheit, doch bald war man ermattet und sonderbar enteignet – wie konnte das zugehen? Ja, man sah bald ein, daß es galt, Verführungen zurückzuweisen und sich mannhaft zu behaupten, denn wie sollen wir sonst den Kreis unseres Daseins überstehen, der sich am Ende schließt?*“ [3, с. 101].

Текст починається з порівняння, котре підкреслює неспокій, невпевненість автора у життєвій ситуації, що посилюється наступним реченням, яке має стилістичний порядок слів: обставини способу дії „ratlos“, „entfremdet“ на початку речення посилюють враження безпорадності. Роздуми про те, чи не слід у складних життєвих ситуаціях десь шукати допомоги, завершується питальним реченням, на яке знаходимо відповідь: людина повинна відхилити спокуси і мужньо долати життєві негаразди. До того ж два словосполучення зі словом «Dasein» на початку і в кінці тексту, утворюючи контраст, підкреслюють емоційно цю думку.

Проведений аналіз використання А. Шварценбах ліричних відступів у подорожніх репортажах свідчить про те, що вони сприяють не лише індивідуалізації тексту, але й ліричній тональності оповіді, входячи інтегральною частиною в структуру тексту. Для їхнього мовностилістичного оформлення найбільш характерні структури стилістичного синтаксису. Щодо мотивів, які викликають ліричні роздуми автора, то це, в першу чергу, значення подорожей для людини, відношення її до суті життя, способу буття, значення людської пам'яті.

Ліричні відступи створюють особливий стиль подорожніх репортажів Аннемарі Шварценбах, надають йому не тільки ліричності, але й особливої інтелектуальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс /М. П. Брандес.// М.:Прогрес-Традиция. – 2004. – 243 с.
2. Одинцов В. В. О языке художественной прозы/ В. В. Одинцов//М.: Наука. – 1973. – 103 с.
3. Schwarzenbach Annemarie. Orientreisen. Reportagen aus der Fremde/Annemarie Schwarzenbach//Berlin: Edition Ebersbach. – 2010. – 190 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Буйницька – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: лінгвостилістичні дослідження, функціонування мовностилістичних засобів у німецькій літературі та публіцистиці.

ОСНОВИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ БЕЗАДРЕСАТНОГО ПИСЬМОВОГО ДИСКУРСУ

(НА ПРИКЛАДІ ЩОДЕННИКОВИХ ЗАПИСІВ В. ВИННИЧЕНКА)

Ольга КИРИЛЮК (Кіровоград, Україна)

У статті досліджено психолінгвістичні особливості тексту щоденникових записів Володимира Винниченка. Саме персональний, або особистісно орієнтований, дискурс дає можливість простежити маркування психологічної самоідентифікації письменника.

Ключові слова: психолінгвістичний аналіз тексту, безадресатний дискурс, позатекстова реальність, обсяг мовленнєвої продукції, коефіцієнт дієслівності.

The paper studies psycholinguistic peculiarities of the text of Volodymyr Vynnychenko's diary notes. It is a personal or personally oriented discourse that makes it possible to trace the marking of writer's psychological self-identification.

Key words: psycholinguistic analysis of the text, addressless discourse, non-textual reality, volume of speech production, coefficient of verbalization.

Постановка проблеми. Для вивчення будь-якого тексту особливо важливим є врахування позатекстової реальності, що дає змогу виявити ті особливості й характеристики, які сприяють його розумінню й інтерпретації. Тобто вагому роль відіграє врахування психологічних особливостей під час розгляду тексту. Так, О. М. Холод, застосовуючи психолінгвістичний підхід до аналізу політичного дискурсу, наголошує на важливості врахування психологічних факторів мовця, наприклад: тип темпераменту політика; особливості його емоційно-вольової сфери; вікові особливості; основні характеристики установок особистості політика; особливості ситуації інтерв'ювання, в якій політик втягнутий у діалог з журналістом та «зобов'язаний» відповідати на всі питання, у тому числі й на ті, відповіді на які для нього небажані [4]. Нині психолінгвістичні підходи до вивчення текстів різного типу набувають усе більшої актуальності. Психолінгвістика розглядає текст в першу чергу як продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності мовця. Тому під час подібних досліджень можна констатувати невід'ємний зв'язок екстра- та інтралінгвальних чинників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання психолінгвістичного аналізу тексту давно стали предметом наукових зацікавлень як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Зокрема, В. В. Красних у своїй праці „К вопросу о психолінгвістическом анализе текста” пропонує власну методіку психолінгвістичного аналізу тексту на основі дослідження мовленнєвої взаємодії комунікантів. Визначені такі параметри тексту, які піддаються аналізу: а) конситуація (екстралінгвістична реальність, у якій відбувається комунікативний акт); б) час; в) послідовність реплік учасників спілкування; г) суб'єкт; г) реакції мовців та ін. [2].

У вітчизняній науці психолінгвістичний аспект вивчення тексту суттєво представлений у публіцистичному дискурсі. Зокрема, до складу психолінгвістичних інструментів ЗМІ, що аналізуються теоріями масової комунікації при подаванні іміджевої інформації про політиків, О. М. Холод зараховує психо-онто- та філогенетичні інструменти. Таких інструментів є дві групи: 1) синтез індивідуальних особливостей творця тексту й рис типу тексту при іміджуванні політика, 2) співвідношення між типами масового споживача інформації та текстом, який іміджує політиків [5].

Психолінгвістичні особливості художнього тексту представлені в українському мовознавстві спорадично. Ще менше предметом зацікавлень науковців ставали психологічні особливості епістолярного жанру. Не досліджені також з цього погляду й щоденникові записи видатних письменників.

Мета статті – дослідити психолінгвістичні особливості тексту щоденникових записів Володимира Винниченка.

Головні завдання: а) з'ясувати екстра- та інтралінгвальні аспекти вивчення тексту; б) виділити основні психолінгвістичні маркери авторської самоідентифікації; в) визначити головні мовні маркери, що створюють той чи той емоційний ефект.

Виклад основного матеріалу. Щоденникові записи належать до групи безадресатних письмових дискурсів. Однак на відміну від такого типу текстів, які передбачають узагальненого адресата, щоденникові записи, як правило, взагалі не розраховані на

оприлюднення. Можна говорити про цінність таких текстів для психолінгвістичного аналізу, оскільки автор є більш відкритим, менше обмежує себе в доборі мовних засобів. У такому випадку йдеться про персональний, або особистісно орієнтований, дискурс, у якому є можливість простежити маркування психологічної самоідентифікації письменника.

Дослідники публіцистичного дискурсу виділяють такі найбільш поширеними психолінгвістичні інструменти:

- поєднання конотованих висловів, поєднання метафор;
- конфлікт-контраст між стандартом літературної мови у газетній статті та експресією;
- формування негативного враження про журналістський матеріал під впливом стилістико-логічних помилок та елементарних друкарських недоліків;
- використання діалогічних тактик;
- ситуативно-когнітивний вектор висвітлення гендерних закономірностей поведінки політиків;
- маніпулювання [5].

Так само виділяють в літературі власне-лінгвістичні критерії вивчення тексту:

1. Кількість вживання певних звуко- та буквосполучень і визначення їх якості.
2. Кількість та якість вживаних одиниць емоційно-маркованої лексики (слів, словосполучень, фразеологічних єдностей, фразеологічних зрощень, стійких фразеологічних одиниць і фразеологізмів).
3. Кількість речень певної довжини та структури [4].

На відміну від текстів публіцистичного дискурсу, мета яких – справити враження, сформувані суспільну думку і які часто не можуть передати реальну інформацію, оскільки є елемент штучності і „потрібної правильності”, щоденникові записи є „внутрішнім монологом” особистості, тому використані в них мовні засоби є природними, правдивими, оскільки особа не має мети справити на когось впливати. Безумовно, що такі мовні одиниці дають можливість „правдивого” розуміння психологічного портрету письменника.

На особливу увагу заслуговує запис у щоденнику від 27.VI.1911. У ньому автор подає власні роздуми стосовно взаємин зі своєю майбутньою дружиною Розалією Ліфшиць. У цьому тексті спостережений глибокий психологічний самоаналіз. Автор роздумує над почуттями до дівчини, намагається визначитися. Саме психічні особливості „контролюють” добір певних слів, які формують саме такі образи, які притаманні людині його психотипу.

Важливим є дослідження психолінгвістичних маркерів, які дозволяють з'ясувати самоідентифікацію автора, точніше – свою роль і своє ставлення щодо певної емоційної ситуації, а саме: взаємини з Розалією Ліфшиць.

Маркер 1 – „бажання володіти ситуацією”: визначальною є фраза „мені хочеться записати стан свого відношення до Рози, щоб зрозуміти, щоб **опанувати** ним”. Ключовою є словоформа „опанувати”. Глумачний словник подає такі значення цієї лексеми: 1) Ґрунтовно засвоювати щось, оволодівати чим-небудь. || Навчатися користуватися чим-небудь. || перев. док., рідко. Зрозуміти зміст, значення чого-небудь; 2) Силою заволодівати чим-небудь, захоплювати. || перен. Підпорядковувати, підкоряти собі, своєму впливові кого-, що-небудь. || перен. Підпорядковуючи собі, своєму впливові, спрямовувати що-небудь у бажаному напрямі. || перен., рідко. Долати, перемагати що-небудь. Опановувати себе; 3) перен. Повністю охоплювати, оволодівати (про думки, турботи, почуття і т. ін.).

Найбільш прийнятним для поданого контексту доцільно вважати значення „Підпорядковуючи собі, своєму впливові, спрямовувати що-небудь у бажаному напрямі”. Помітно, що автор усвідомлює потребу в глибокому психологічному самоаналізі, мета якого – „опанувати” ситуацією і в першу чергу – власними емоціями і почуттями. Він не випадково обирає саме таку лексему. Тобто це не просто намагання „зрозуміти”. Мовні засоби йдуть саме в такій пріоритетності: „...щоб зрозуміти, щоб опанувати...”. Можна припустити, що автор хоче не любити, не відчувати, а саме „опанувати”, тобто контролювати, як це притаманно чоловікам, як це притаманно і самому письменнику. Зокрема, це простежується в заключному абзаці тексту, коли автор згадує про загадкову жінку „М”: „іноді мені здається, що я ніколи **не любив**, а тільки жалів тих, що мене любили, за те, що покину їх і

зроблю боляче” [1, с. 39]. В одному абзаці із чотирьох речень, присвяченому цій дівчині, двічі вжито слово „жалість”. Відносно Рози цієї лексеми автор не вживає.

Маркер 2: „нерозуміння ситуації”. Роздуми про взаємини з Розою автор починає з констатування: „я нічого **не розумію**, ні про що не можу сказати з певністю” [1, с. 36]. Своє ставлення він показує, використавши антоніми „тягне – відштовхує”, вживання яких не тільки виконує функцію протиставлення, а й підсилює вияв психічного стану за допомогою вживання заперечної частки „не”: „зараз мене **не тягне** до неї. Більше, щось трохи **одштовхує**” [1, с. 36].

Маркер 3: „чужність” того, що відбувається”. Авторське здивування ситуацією видає використання слова „чужно”: „мені **чужно**, ... що я зв’язаний з нею”. Зрозуміло, що для нього сам факт існування цих стосунків є чужним, дивним.

Маркер 4: „зв’язаність”: Далі маємо підряд чотири речення, у кожному з яких повторюються слова з кореневою морфемою -в’яз-: *зв’язаний, зв’язків, в’язати*. Таке нагромадження слів дає підстави стверджувати, що автор сприймає стосунки, як щось нав’язане, розуміє, усвідомлює, що його ніби „прив’язує” до цієї жінки. І намагається з’ясувати – чому. Прийнятний автором вихід із ситуації яскраво демонструє завершення градації слів, похідних від *в’язати*, словом *розійтися*. Таким чином, автор сам на підсвідомому рівні дає відповідь на поставлене питання. Далі назрілий вибір „жити з обов’язку чи розійтися” тільки посилюється.

Маркер 4: „невизначеність”. Про невизначеність говорить наявність у тексті багатьох питальних речень: „що я відчуваю до неї?”, „хочу подивитись, що говорить мені спілка з Розою” та ін.

Маркер 5: „неприємні тактильні відчуття”: у тексті яскраво присутній концепт „вологість”, представлений такими лексичними одиницями: *земля запльована дощем, вогкість входить у мої нерви, нерви розбухлі, нерви прилипли, знайдене входить як вогкість в істоту, одлигнуть мої нерви*. Безсумнівно, вжиті слова передають неприємні відчуття, які оволодівають автором під час проведення самоаналізу.

Маркер 6: „неприємні візуальні відчуття”: серед колоративів переважають слова на позначення „чорних/ темних” фарб: *чорний круг, чорні струни, на чорне відгукується, темних струн*.

Маркер 7: „самоідентифікація як процес самозбагнення”: у тексті 20 разів ужито займенник „я” + 14 його відмінкових форм, також тричі – займенник „себе”, займенники „мій, моя, моє” – 7 разів, „свій, своє” – 3 рази. – усього 47 займенників, які вказують на те, що автор заглиблюється в процес „самовичення”, „самокопання”.

Варто звернути увагу на те, що займенники, пов’язані з Розою, тобто „вона” і похідні – ужиті 27 разів.

Але більш показовою є незначна кількість використання займенника „ми” і його відмінкових форм. Усього зафіксовано 9 випадків. Це свідчить, що автор не сприймає себе разом із людиною, про стосунки з якою говорить. Далі він приходить до логічного висновку, тобто причин свого „самозбагнення”: „...холодком пробирає думка: „Кінець захопленням, мріям, шуканням, ти знайшов уже”. І хоч я знаю, що ліпшої знайти не можу, все ж таки мені здається, що я від чогось одмовився, щось загубив, чогось не дійшов. Але поруч з цим я чую, як досвід мій говорить, що все незнайдене хвилює, а знайдене, те саме, що жагуче тягнуло, робиться звичним і не хвилює, а прив’язує, входить як вогкість в істоту і зростається з нею, зростається до того, що тільки з кров’ю оддирається” [1, с. 39].

Маркер 7: „напруження”: стан обдумування ситуації чітко визначений в авторському новотворі „напружено-чекальний”. Причому передає автор це не через опис власних емоцій, а шляхом приписування цих якостей речам в кімнаті, які „застигли в **напружено-чекальному** настрої”.

Маркер 8: „перспектива оптимізму”: три останні абзаци суттєво відрізняються за емоційним навантаженням, що яскраво демонструють дібрані мовні засоби. Квартира перетворюється на місце „поринання у **спокій і безтурботність**”, а „чуття прокотяться **теплою хвилею**”, „серце стане повним великої **ніжності** до Рози”.

Тому на протипагу „темному тексту”, де переважали лексеми з негативним значенням (типу „чорний, напружено-чекальний, зв’язаний, сидуваних, оббайдужив, тривоги, боїмося” та ін.), отримуємо „світлий” з переважанням слів з позитивною семантикою.

Традиційно під час психолінгвістичного аналізу беруть до уваги такі показники: обсяг мовленнєвої продукції в словах (кількість слів), обсяг мовленнєвої продукції в реченнях (кількість речень), середній розмір речень, коефіцієнт словникової різноманітності, коефіцієнт дієслівності, коефіцієнт логічної зв’язності, коефіцієнт емболії (засміченості).

Обсяг мовленнєвої продукції – 757 слів, 54 речення. Середній розмір речень – 14. Не менш вагоме значення має встановлення коефіцієнта словникової різноманітності: КСР = $N_{\text{різн. слів}} / N_{\text{всіх слів}} * 100\%$, де N – кількість (тобто 207 різних слів / 757 усіх слів * 100 = 27,3%)

Також варто звернути особливу увагу на кількість дієслів. Зазвичай саме за кількістю наявних вербативів засвідчують рівень емоційної напруги тексту. У досліджуваному тексті їх зафіксовано – 137, і вони переважають порівняно з іншими словами. Коефіцієнт дієслівності визначають за формулою:

$$\text{КД} = N_{\text{дієслів}} / N_{\text{всіх слів}} * 100\% \quad (137 \text{ дієслів} / 757 \text{ слів у тексті} * 100\% = 18,1)$$

Отже, коефіцієнт дієслівності становить 18,1, що є достатнім показником аби підтвердити думку про великий рівень емоційного напруження, у якому перебуває автор тексту.

Висновки. Таким чином, результати дослідження дають підстави зробити такі висновки:

1. Вивчення вжитих автором мовних засобів допомагає краще дізнатися особистісні характеристики письменника.

2. У процесі дослідження вдалося виділити вісім основних маркерів психологічної самоідентифікації („самозбагнення”): 1) бажання володіти ситуацією; 2) незрозуміння ситуації; 3) „чуждність” того, що відбувається; 3) зв’язаність; 4) невизначеність; 5) неприємні тактильні відчуття; 6) неприємні візуальні відчуття; 7) напруження; 8) „перспектива оптимізму”.

3. Про велику емоційну напруженість свідчить не тільки добір мовних засобів з відповідними семантичними конотаціями, а також і кількість вжитих слів певної частини мови. Зокрема, дослідження засвідчило високий рівень коефіцієнту дієслівності – 18,1.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Винниченко Володимир Щоденник. Том перший 1911–1920 / Володимир Винниченко. – Едмонтон–Нью-Йорк, 1980. – 499 с.
2. Красных В. В. К вопросу о психолінгвістическом анализе текста [Електронний ресурс] / В. В. Красных. – Режим доступу до статті: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_03_13krasnuch.pdf
3. Румянцева И. Психолінгвістика : взгляд нового времени [Електронний ресурс] / Ирина Румянцева. – Режим доступу до статті : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Psyholing/2008_1/statti/08rimvny.pdf
4. Холод О. Соціальна автоідентифікація політика в біографічному інтерв’ю: психолінгвістичний аспект [Електронний ресурс] / Олександр Холод. – Режим доступу до статті : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Psyholing/2008_2/statti/08homipa.pdf
5. Холод О. М. Інструментарій засобів масової інформації у процесі формування іміджу політиків : дис... доктора філол. наук : спец. 10.01.08 – журналістика / Олександр Михайлович Холод. – К., 2007. – 30 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Кирилок – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психолінгвістика, соціолінгвістика.

ОСОБЛИВОСТІ КОМПОЗИЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ НАУКОВИХ РЕЦЕНЗІЙ)

Наталія КОРНЕВА (Миколаїв, Україна)

Стаття присвячена питанню композиційної будови наукових текстів на матеріалі україномовних та англійськомовних оцінних текстів гуманітарного циклу, визначено також деякі особливості їх семантичного наповнення.

Ключові слова: науковий дискурс, науковий текст, наукова рецензія, композиційне оформлення, тематичний блок, оцінне значення, інформативний акт.

The article is devoted to the question of the compositional structure of scientific texts on the material of Russian and English appraisal texts of humanitarian cycle. There are also identified some peculiarities of their semantic content.

Key words: academic discourse, scientific article, book review, composition forming, thematical block, evaluative meaning, informational act.

Сучасні мовознавчі студії розглядають текст як комунікативну одиницю з усіма його категоріями, функціями та особливостями функціонування в усному та писемному мовленні. Спостерігається також підвищений інтерес до аналізу мови як діяльності, розвитку напрямів досліджень мовних явищ у функціонально-комунікативному аспекті.

Текст реалізується в певній мовленнєвій ситуації, яка зумовлює мету, інтенцію, зміст, стандарти, засоби створення тексту, особливості сприйняття тексту адресатом. Із вивченням тексту як одиниці спілкування поступово було сформовано уявлення про дискурс, як про текст, „занурений у життя” [1].

Метою даного дослідження є аналіз особливостей композиційної будови тексту наукової рецензії та характеристики окремих семантичних елементів, притаманних основним структурним складовим даного текстотипу. Аналіз здійснюється на матеріалі українських та англійських текстів.

Рецензія, що функціонує у науковій сфері спілкування, з одного боку, виступає інструментом критичного осмислення й оцінки наукових творів, а з іншого боку, фіксує реакцію адресата-спеціаліста на представлене в науковому тексті дослідження у вигляді аналізу, характеристики та інтерпретації [4,5].

Об'єктом аналізу в роботі є композиційна будова тексту наукової рецензії, елементам якої притаманні певні інформаційно значущі тематичні блоки. Матеріалом для аналізу стали, українських та англійські тексти рецензій з сучасних наукових видань за останні 25 років, що представляють здобутки наук гуманітарного циклу – психології, мовознавства, педагогіки, літературознавства (журнали Вісник КНЛУ, „Мовознавство”, Вісник ЛУ, „Journal of Linguistics”, „Applied Linguistics”, „Linguistics”, „Linguistics and Education” та інші).

Автори книги “A Book about Books” В.Г.Ляпунова, О.Д.Мешков та Є.В.Терехова стверджують, що одного зразка при створенні рецензії не існує та кожний текст рецензії має свою індивідуальну композицію [2]. Науковці звертаються при дослідженні рецензій до їх мовних та стилістичних особливостей створення і виділяють певні параметри, за якими оцінюються рецензовані тексти. Необхідно зауважити, що текст наукової рецензії представлено вченими в рамках наукової публіцистики та незважаючи на певний індивідуальний підхід при його створенні, він, як будь-який науковий текст, має підпорядковуватися та відповідати стандартним показникам (чинникам, правилам) наукової комунікації: лексичним та стилістичним особливостям створення наукових рецензій.

Аналіз фактичного матеріалу з проблеми дозволив виявити вихідні положення створення та реалізації рецензії як продукту наукової комунікації в рамках наукового дискурсу.

Науковий текст, зокрема й рецензія на науковий твір, у сфері наукового спілкування виконує певні завдання, спрямовані на аналіз та оцінювання та об'єктивну передачу інформації читачу. Отже, необхідність оцінювання – „це властивість наукового твору, яка є відображенням та природнім надбанням особливості наукового мислення, процесу пізнання навколишнього світу”. Ця властивість підкріплена індивідуальним науковим досвідом кожного вченого та особливостями процесу його пізнання й творчості, що дає змогу кожному науковцю передати набуті знання та виразити свою думку з цього приводу.

Відповідно, рецензія є оцінюючим текстом, відповідно до призначення, мети її створення та функціонування, що визначає також її композицію та семантичну наповненість.

Кожний науковий твір має один і той самий принцип побудови, що визначено традиціями наукового спілкування. Це стосується і наукової рецензії. Отже, структуру тексту рецензії можна представити трьома компонентами, кожен з яких несе своє прагматичне значення, тим самим знайомить читача з автором рецензованого тексту, визначає проблему дослідження, що описується в рецензованому тексті, описує основні аспекти цього дослідження, робить висновки.

Композиційно до кожної рецензії входить такий компонент як «Вступ», що пропонує коротко інформацію про рецензований твір (його зміст, актуальність, новизну), автора рецензованого тексту (науковий таланти, здобутки, успішність, авторитетність) тощо. Основна смислова частина композиції наукової рецензії – «Зміст», тобто опис фактичної інформації рецензованого твору, який включає власні роздуми та думки автора рецензії. Та третій елемент композиції представлено «Висновками». Це – заключна частина, лаконічна, аргументована загальна характеристика представленого в творі дослідження.

Кожна з частин рецензії виконує певну функцію, або декілька, та їх здійснення й засоби вираження можна дослідити, беручи за основу дослідження характер та зміст висловлювань, а також їх синтаксичну та лексичну наповненість.

Одиницею змістової структури рецензії є тематичний блок, що вміщує в собі певні показники оцінки відповідно до теми оцінювання. Вибір автором рецензії тематичних блоків для кожного розділу (частини) рецензії є індивідуальним та підпорядкованим також, окрім мети, головній ідеї, інтенції, мотиву написання рецензії. Іntenція визначається результатом аналізу та оцінки тексту, що рецензується (РТ).

Досліджуючи структурно-семантичні особливості німецькомовних наукових рецензій, ми звернулися до результатів подібного аналізу композиційно-семантичного формування англійських рецензій, представленого авторами книги “A Book about Books” [5]. Вони пропонують виділяти певні тематичні блоки відповідно до об’єктів опису та критичного аналізу при рецензуванні:

1) Автор тексту, 2) Адресат, 3) Призначення рецензованого тексту (РТ), 4) Позитивні якості (здобутки) РТ, 5) Недоліки РТ, 6) Стиль та мова РТ, 7) Автор рецензії (АР).

У результаті дослідження структур наукових рецензій українських та англійських рецензій ми виявили спільні композиційні та семантичні особливості, зумовлені передусім належністю цих текстів до наукової сфери спілкування, а відтак – схематичністю та шаблонністю викладу інформації.

Тексти рецензій характеризуються чіткою незмінною структурою незалежно від того, до якої наукової школи належать автори текстів рецензій, представниками якої культури вони є.

Прикладами інтродуктивної частини або «Вступу» рецензії за обраними мовами можуть виступати наступні блоки речень англійською мовою: *Having reviewed several translation-related volumes, I don't recall being so pleasantly surprised and satisfied with a publication as I am with this book, a book so complete, timely and informative.* (AL, Vol.4, 2011:211) та українською: *Видавництвом Львівського національного університету імені Івана Франка опубліковано монографію відомого львівського германіста Т.В.Яхонтової „Лінгвістична генологія наукової комунікації”, яка є підсумком багаторічних плідних студій дослідниці в галузі вивчення англійського наукового мовлення. Ім'я Т.В.Яхонтової добре відоме як українським, так і зарубіжним текстологам і дискурсологам, вона є автором численних праць, присвячених жанровому аналізу, які широко публікувалися в останні роки не лише в Україні, а й у престижних міжнародних виданнях у Великобританії, Німеччині, Польщі, Данії.* (Вісник КНЛУ, № 2, 2009).

Приклади інтродуктивних частин представляють оцінну інформацію безпосередньо про рецензоване видання (*a book so complete, timely and informative*), або про автора, його багаторічний досвід наукової роботи та авторитетність у науковому світі (*є підсумком багаторічних плідних студій дослідниці*).

Основна частина рецензії представлена переважно критичному опису структури рецензованого твору та його змістового наповнення. У цій частині переважають

інформативні сентенції, що пропонують інформацію про позитивні якості (здобутки) РТ, його автора та ін. Наприклад, англ.: *The collection has an introduction and seven chapters, of which four refer to grammatical phenomena and three to phonological features of creoles... The volume therefore makes a useful contribution in including the study of contact varieties under the typological umbrella of creolistics, and the comparisons observed are significant and noteworthy* (Linguistics, Vol.51, Issue 6, 2013:1397).

На тлі інформаційного блоку критична інформація (у даному випадку – позитивна) представлена у англомовній рецензії оцінними лексичними елементами (*useful, noteworthy, significant*), що експліцитно засвідчують корисність та значимість дослідження, представленого у рецензованому творі, та вказують на позитивні якості тексту.

Наприклад, укр.: *Структура посібника та підібраний матеріал налічують усі елементи навчання німецької мови в їхньому взаємозв'язку. Кожна тема та кожен урок побудовані так, що учні під час їхнього опрацювання зможуть засвоювати і граматичний, і лексичний матеріал, розвивати навички та уміння усного і письмового мовлення німецькою мовою* (Вісник ЛУ, №15, 2008:304).

Даний приклад українською мовою також свідчить про позитивні якості рецензованого твору (учні ... зможуть засвоювати і граматичний, і лексичний матеріал, розвивати навички та уміння усного і письмового мовлення – і це дозволяє учням добре засвоїти матеріал), але стосуються вони компетентного підходу укладачів підручника до його створення, а звідси й – авторитетність укладачів в освітній сфері, їх багаторічний досвід.

Завершальна частина критичного наукового тексту зазвичай представляє висновки, що робить рецензент стосовно наукового твору. Для англомовних рецензій характерним є оцінювання автора твору, його досягнення та значущість здійсненого дослідження, наприклад: *This is the most informative and readable book on the subject of professional development for teachers of immigrant youth that I have come across to date;...* (Bilingual Research Journal, 23/2,3)) Автор характеризується як працелюбний, сумлінний, науково талановитий та повідомляється про цікавий та оригінальний стиль викладення матеріалу. Висновки рецензій англійською мовою характеризуються невеликим розміром та переважно лаконічністю, де чітко виділені короткий зміст, рекомендації та побажання автору РТ у подальшій науковій роботі.

Такий підхід ми визнаємо за українськими рецензентами, напр.: *Загалом висловлені міркування є дискусійними і не впливають на загальну оцінку навчального посібника, що виконаний кваліфіковано з належними теоретико-концептуальними узагальненнями і висновками. Рецензований навчальний посібник належить до актуальних і вкрай необхідних для розв'язання цілого ряду питань синтаксису сучасної української літературної мови* (Лінгвістичні студії, Вип. 20, 2010:275). Хоча інколи висновки приймають більш інформативний та спонукальний характер й повідомляють про головні недоліки РТ із чіткими вказівками, як їх виправити.

Семантично наповнення кожного композиційного компонента тексту рецензії може варіюватися, на відміну від самих структурних компонентів. Вони залишаються незмінними. Цей факт підтверджує тенденцію до створення наукових текстів за певними структурно-композиційними шаблонами із використанням фраз-кліше, загальнонаукової лексики та термінів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аругюнова Н. Д. Дискурс / Нина Давидовна Аругюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136–137.
2. Ляпунова В. Г. Композиция и язык научной рецензии / [В. Г. Ляпунова, О. Д. Мешков, Е. В. Терехова]; каф. иностранных языков АН СССР. – М. : Наука, 1990. – 144 с.
3. Николаев А. М. Описание семантики научного текста с позиции теории речевых актов / А. М. Николаев // Информ. процессы и системы. – М. : НТИ, 1998. – Сер. 2. – № 7. – С. 35–41.
4. Радзівська Т.В. Про один із напрямів сучасної лінгвістики тексту/ Т. В. Радзівська // Мовознавство. – К., 1991. – № 3. – С. 53–58.
5. Радзівська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзівська. – К. : НАН України Інститут української мови, 1993. – 194 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталя Корнєва – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та німецької філології факультету іноземної філології Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, комунікативна лінгвістика, науковий дискурс, комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту.

АНГЛОМОВНИЙ ПАРАДОКС ЯК ХУДОЖНІЙ ПРИЙОМ ПРИХОВУВАННЯ/РОЗКРИТТЯ ІСТИНИ

Людмила КОРОТКОВА (Запоріжжя, Україна)

У статті парадокс розглядається як об'єктивне явище – несподіване, що не відповідає усталеним, загальноприйнятим уявленням – і парадоксальне висловлювання, що містить у собі думку оригінальну, яка суперечить тривіальній логіці, а іноді – на перший погляд – і здоровому глузду. Парадокс, як важливий елемент художнього мислення, спричиняє когнітивний дисонанс, і, як наслідок, стимулює мислення, що призводить до розкриття прихованої істини. Парадоксальні висловлювання аналізуються на прикладі англomовної віршованої прози.

Ключові слова: антиномія, парадокс, парадоксальне висловлювання, протиріччя, когнітивний дисонанс.

The article considers the paradox as an objective phenomenon – unexpected, which does not correspond to established, conventional ideas – and a paradoxical statement, encapsulating the original idea, contrary to the logic of the trivial, and sometimes – at the first glance – and common sense. The paradox, as an important element of creative thinking, causes cognitive dissonance and, consequently, stimulates thinking, which leads to the disclosure of the hidden truth. Paradoxical statements analyzed are examples from the English-language prose in poetry.

Key words: antinomy, paradox, paradoxical statement, contradiction, cognitive dissonance.

Шлях до істини вимощений парадоксами.

О. Уайльд

Видатних мислителів від Цицерона, Аристотеля, Квінтіліана до Ж. Ж. Руссо, Ф. Ларошфуко, Г. Гейне, А. Шопенгауера, Б. Рассела та багатьох інших приваблювала до себе таємниця парадоксу.

Актуальність дослідження визначається широким використанням парадоксальних висловлювань у сучасній публіцистиці, рекламних, художніх прозових і поетичних текстах. Майстри художнього слова свідомо використовують парадоксальні висловлювання з метою реалізації свого комунікативного наміру: підвести адресата до розуміння імплікацій, що впливають з тексту, допомогти зрозуміти істинний художній задум адресанта. Тож актуальним є проблема визначення мовних засобів реалізації парадоксу як на рівні мови, так й художнього мовлення.

Метою статті є спроба довести, що парадокс як художній прийом, що використовується адресантом для приховування істини – художнього задуму – призводить до когнітивного дисонансу і, як наслідок, стимулюючи мислення адресата, веде у результаті до розкриття ним прихованої істини.

Досягнення мети передбачає виконання таких **завдань**: розкрити зміст поняття «парадокс», встановити характерні риси та ознаки парадоксального висловлювання, що приховує істину в художньому мовленні.

Поняття «парадокс» (παράδοξος, παρά τήν δόξαν) означає в грецькій мові вислів, що суперечить «доксі», тобто пануючій, загальноприйнятій думці, очікуванню. Його антонім ενδοξος означає «загально визнаний». Оскільки таке протиріччя спантеличує, в античних риториках відбувається отождоження парадоксу з несподіваним, чудесним, дивним. Вже Аристотель визначає парадокс не тільки як «вислів всупереч загальній думці», але також і як висловлювання, «що суперечить раніше пробудженому очікуванню» [7; 6].

Цицерон називає парадокси стоїків «дивацтвами, що суперечать думці всіх» («*admirabilia contraque opinionem omnium*») [див. 12]; Квінтіліан здійснює розмежування між παράδοξον «*admirabile*», ενδοξον «*honestum*», αδοξον «*humile*» і αμφίδοξον «*dubium vel anceps*»: «дивним називають те, що встановлено проти думки людей» («*admirabile autem vocant, quod est praeter opinionem hominum constitutum*») [13; 6].

Найдавніший з відомих парадоксів, що засвідчений Аристотелем, парадокс «Брехун»: «Епіменід із Криту каже: «Всі мешканці Криту брешуть». Скорочена версія такого типу

парадоксу говорить: «Я брешу». Семантичний парадокс характеризується трьома ознаками, які багато теоретиків вважають основоположними для парадоксу взагалі, – суперечливістю, авторефлексивністю, циркулярністю [див. 9].

В античності парадокс розглядався як категорія риторичної дії. Тому еквівалентами парадоксу були *υπομονή*, «sustentatio» («відкладення»), «*inopinatum*» («несподіване»), тобто категорії, що стосуються процесу сприйняття і які передбачають продовження ідентифікації: «[*παράδοξον*] suspendit sensum, deinde subicit aliquid eo, contra expectationem auditoris, sive maius sive minus, et idco sustentatio vel inopinatum dicitur» [10: 46]. (Парадокс залишає думку на півдорозі, тоді він приводить щось більш-менш суперечне очікуванню слухача, і тому він називається «відкладення» або «несподіване»).

Парадокс (з його синтаксичною редукацією – оксюмороном – тобто «гостро ріжучою дурістю», від слів *οξύς* «гострий» і *μωρος* «дурний») містить деяке протиріччя (між двома сторонами буття або двома точками зору), уповільнює розуміння, призводить сприймаючого до напруження, спричиняє посилення мислення і в результаті веде до виявлення прихованої істини, яка викриває «доксу», показуючи її ілюзорність. Розкриття «докси» як ілюзорної, помилкової думки робить парадокс місцем перебування суттєвої, глибокої істини.

Установка на приховану істину є постійним компонентом поширених визначень парадоксу: «Парадокс ефектним чином ставить дві величини в вражаючі, здавалося б, суперечливі відносини, розкриваючи таким чином в більшій чи меншій мірі *прихований стан речей*» [виділено нами – Л.К.] [8: 93]; «*le paradoxe, fonnulation d'une pensee qui semble illogique ou contraire aux donnees de l'experience, ou immorale, et qui pourtant contient une verite piquante et eclairante*» [15 : 118-119].

Численні спостереження показують, що завдяки парадоксу людське мислення відривається від стереотипу і включається в нову логіку міркувань. Парадокс «володіє подвійною смисловою енергією: він одночасно і продукт думки, і сильнодіючий засіб, здатний ініціювати думку» [3: 91].

Парадокс, що стимулює пізнання, можна порівняти з терміном В. Шкловського «остраненіє», точніше з тими його аспектами, які зводяться до етичної функції. Про парадокс як засіб остранення істини зазначали німецькі романтики. У своїй статті «Über die Unverständlichkeit» («Про незрозумілості») пише Фрідріх Шлегель: «*Alle höchsten Wahrheiten jeder Art sind durchaus trivial, und eben darum ist nichts notwendiger als sie immer neu und womöglich immer paradoxer auszudrücken, damit es nicht vergessen wird, dass sie noch da sind und dass sie nie eigentlich ganz ausgesprochen werden können*» [14: 366]. (Усі вищі істини всякого роду є цілком тривіальними, і тому вкрай необхідно виражати їх завжди по-новому і, по можливості, кожного разу *парадоксальніше* [виділено нами – Л.К.], для того щоб не забути, що вони все ще існують і що вони не піддаються повному вираженню).

Парадокс – явище багатогранне, тому цілком закономірно, що він піддавався вивченню в рамках різних наук. У філософському аспекті парадокс досліджували Г. М. Артамонов, Б. Д. Базаров, Г. Л. Брутян, І. С. Нарський, В. Шмід та ін. З точки зору логіки і логічної семантики парадокс аналізували К. І. Бахтіяров, Л. Вітгенштейн, Г.Х. фон Врігт, Б. П. Гінзбург, Ж. Дельоз, А. Єшкеназі, О. А. Івін, У. Куайн, Р. І. Павільоніс, Б. Рассел, Є. О. Сидоренко, Г. Фреге та ін. У риторичному та естетичному плані увагу у своїх роботах парадоксу приділяли Аристотель, Цицерон, Е. Іріг, К. Брукс, Барнет, С. Б. Донгак, Ж. Дюбуа, Л. В. Карасьов, О. Н. Лук, В. Я. Пропп, Л. І. Сокольська, Н. Т. Федоренко. Соціально-прагматичні та психологічні аспекти цього феномену знаходять своє відображення в працях Д. Бівіна, П. Вацлавік, Д. Джексона, Є. В. Левченко. Парадокс як відмінну рису стилю автора визначали у своїх дослідженнях М. В. Алексеєва, В. П. Артамонов, Д. О. Завельській, Н. М. Зарецька, М. В. Ляпон, О.Г. Образцова, І. Ф. Тайц, В. С. Чакаров, А. В. Якунін. Загальнолінгвістичні аспекти парадоксу порушували у своїх роботах Н. Д. Арутюнова, В. Д. Девкін, Л. А. Нефьодова, В. В. Одинцов. Вони намагалися описати дивні, незвичайні форми в мові, які, незважаючи на свою винятковість, функціонують у мові та мовленні. З точки зору стилістики парадокс досліджували Н. Г. Єліна, К. Коморовський, Т. І. Манякіна, В. В. Овсянніков, Х. Пальяро, В. З. Санніков, Г. Я. Семен, В. А. Успенський,

Н. Ю. Шпекторова. Вони розглядали парадокс як певний семантико-стилістичний засіб оригінальності. Прагматикою і семантикою парадоксальних висловлювань займався Б. Т. Ганєєв, лінгвокогнітивний та прагматичний аспекти цього феномену також аналізувалися Є. Ю. Жигадло, когнітивну природу формування фразеологічного парадоксу досліджували Н. Ф. Алеференко, В. Д. Тармаєва. Лексико-семантичні аспекти парадоксу порушувалися В. І. Карасиком, Д.А. Крузе, мовним механізмам і когнітивним моделям створення парадоксу присвячена дисертація Е. Б. Темянікової.

Міждисциплінарний характер дослідження феномена парадокса пов'язаний з тим, що опора на різні підходи призводить до більш повного розуміння значення парадоксу як одиниці смислоутворення в тексті, зокрема тексті художньому. Парадокс – важливий елемент художнього мислення.

Парадокс, що означає «несподіваний, дивний», розглядається деякими дослідниками як синонім термінів антиномія, протиріччя. Традиційно під антиномією розуміється поєднання двох суперечливих суджень про один і той самий об'єкт, кожне з яких істинно щодо цього об'єкта і кожне з яких допускає однаково переконливе логічне обґрунтування. Антиномічне судження є результатом особливого осмислення реальності, особливого погляду на об'єкт і світ в цілому – як на єдність, гармонію протилежностей, цілісність, яка не руйнується, а забезпечується взаємодією протилежних складових.

Антиномічність неодмінно сполучена з нетривіальністю, нестандартністю сприйняття, осмислення і оцінювання всього існуючого і того, що відбувається (згадаємо відоме висловлювання О. С. Пушкіна «І геній – парадоксів друг»), тобто антиномія парадоксальна за своєю сутністю.

Тим не менш, ми вважаємо, що антиномію і парадокс не слід ототожнювати. Головна відмінність антиномії від парадоксу в тому, що антиномія не дана нам в безпосередньому досвіді, вона не сприймається органами почуттів, з нею не співвіднесені ніякі реалії, події, предмети. Антиномія є результат роботи думки, особливого, нестандартного осмислення дійсності, особливого погляду на світ. Антиномія «матеріалізується» тільки у вербальній формі, у вигляді судження, умовиводу, висловлювання. Антиномія – категорія гносеологічна, це особливий принцип і прийом пізнання, один з найважливіших способів наближення до істини.

Парадоксальне ж – онтологічне. Незалежно від свідомості суб'єкта, який сприймає, у світі відбуваються парадоксальні події, люди здійснюють парадоксальні вчинки, і в ході історії, і еволюції багато парадоксального.

Говорячи про парадокс, необхідно розрізняти парадокс як об'єктивне явище – несподіване, що не відповідає поширеним уявленням – і парадоксальне висловлювання, що містить у собі думку оригінальну, яка суперечить тривіальній логіці, а іноді – на перший погляд – і здоровому глузду.

Певний смисл, якому підпорядковуються мовностилістичні засоби, несе в собі художній текст. Парадокс як специфічний мовностилістичний засіб може бути визначений як основа системи змістовних і формальних лінгвістичних характеристик, властивих творам певного автора, який робить креативним втілений у цих творах авторський метод вираження смислу. Вибір парадоксу в якості форми вираження смислу вказує на прагнення автора до активного діалогу з читачем, оскільки у створенні парадоксу завжди залучені двоє: автор відповідає за породження, а читач за сприйняття парадоксу.

Парадокс дозволяє проявити креативність мислення і автора, і читача: креативність впливає як на план породження парадокса (Коли складають, думають про читача. *У. Еко*), так і план його сприйняття (Так звані парадокси автора, що шокують читача, знаходяться часто не в книзі автора, а в голові читача. *Ф. В. Ніцше*). У плані породження, по-перше, проявляється вміння автора бачити зв'язки між предметами, які традиційно вважаються несумісними, по-друге, побачити і загострити відмінності між близькими і в якомусь відношенні пов'язаними явищами.

У сприйнятті парадоксу істотну роль відіграє момент раптовості, який в парадоксі є головним. План сприйняття парадокса полягає в тому, що психологічною основою розуміння парадоксального висловлювання є порушення у читача певного стереотипу, виробленого на

основі минулого досвіду, і служить для нього певною мірою нормою, тобто виникнення стану здивування [16: 86] й збентеження [див. 5].

Стан збентеження, який призводить до виникнення когнітивного дисонансу, все ж дозволяє читачеві інтерпретувати парадокс. Виділяються три стадії усвідомлення парадоксу: 1) момент приголомшення, викликаного безглуздістю, 2) проміжний стан, що триває з моменту, коли безглуздість виявлена; 3) веселий настрій, що настав після остаточного виявлення нісенітничі [див. 4].

Глибока істинність відрізняє парадокс від абсурду, з яким його нерідко плутають. Ще в 1661 році І. Мікреліус констатував: «*Interim parádoξov etiam sumitur pro absurdo*» («Іноді приймають парадокс за абсурд»), уточнюючи: «*Absurdum <...> et parádoξov sie differunt, ut illud semper notet <...> negationein veri; hoc negationem opinionis pleronimque*» [цит. за 6]. (Абсурд і парадокс різняться тим, що перший завжди означає заперечення правильного, між тим як другий означає заперечення переконання більшості людей).

У художньому тексті парадокс виконує, в першу чергу, функцію актуалізації уваги читача на значущих смислах, що сприяють в подальшому розкриттю ідеї художнього твору, його істинного смислу. Парадокс як «елемент низької передбачуваності» (термін І. В. Арнольд) дозволяє автору створювати в тексті додаткові конотації, забезпечити компресію інформації, а, отже, максимальну ефективність її передачі [1: 48]. Парадокс вимагає розгадки й водночас чинить їй опір.

Розглянемо парадокс як об'єктивне явище – несподіване, що не відповідає усталеним, загальноприйнятим уявленням – і парадоксальне висловлювання, що містить у собі думку оригінальну, яка суперечить тривіальній логіці, а іноді – на перший погляд – і здоровому глузду, на прикладі сучасного англомовного тексту, віршованої прози “*The Paradox of Our Time in History*” («Парадокс нашого часу в історії») [17].

Сама назва цього тексту та перший рядок (*The paradox of our time in history is that*), що повністю повторює її, акцентує увагу читача та спонукає до розкриття художнього задуму автора. Парадоксальні висловлювання, що реалізуються за допомогою мовних засобів, насамперед, фігури протилежності – антитези (ключовою є *more – less* «більше-менше») – гальмують розуміння, викликають напруження й спричиняють виникнення когнітивного дисонансу і, як наслідок, стимулюють мислення, що в результаті призводить до розкриття читачем прихованої істини – головної ідеї твору – сучасний світ не бездоганний.

Назвемо мовностилістичні засоби, на яких базується парадокс в цьому тексті: антитези (*more – less; taller – shorter; wider – narrower; bigger – smaller; experts – problems; medicine – wellness; multiplied – reduced; love – hate; seldom – often; outer – inner; cleaned – polluted; long – short; higher – lower; tall – short; steep profits – shallow relationships; world peace – domestic warfare; two incomes – more divorce; fancier houses – broken homes; much – nothing*), метафори (*polluted soul; short character; shallow relationships; narrower viewpoints*), метонімії (*domestic warfare; days of two incomes; broken homes; technology can bring this letter*), повторення морфем (*a living, but not a life*); хіазм (*We've added years to life, not life to years*), анафора (*A time when technology can bring this letter to you, And a time when you can choose*), епітети (*polluted, shallow*), перефразування сталого словосполучення *short temper* «запальність» з використанням ступені порівняння прикметника *short – shorter* та множини іменника *temper – tempers*. Використання неозначеного артикля з іменником *time* (*A time when*) підкреслює онтологічний характер парадоксу.

Зазначені мовностилістичні засоби в аналізованому стилізованому вірші створюють ефект ошуканого очікування, що є характерною ознакою художніх текстів, в яких виявляються парадоксальні висловлювання. Читач постає перед вибором: отримати електронний лист (*technology can bring this letter to you*) або знищити його (*Or just hit delete*) за допомогою кнопки на комп'ютері *delete*. Ця альтернатива приховує істину – автор пропонує змінити світ на краще.

Думка, що висловлена в художньому тексті за допомогою парадоксу, привертає увагу незвичайною подвійністю підходу до трактованої проблеми в літературному творі; вона не залишається непоміченою і стимулює читацький пошук власних відповідей на розглянуті автором питання.

Для наочності наведемо проаналізований текст повністю [зазначені стилістичні засоби в ньому підкреслено нами – Л.К.].

THE PARADOX OF OUR TIME IN HISTORY

The paradox of our time in history is that:

We have taller buildings, but shorter tempers;

Wider freeways, but narrower viewpoints;

We spend more, but have less;

We buy more, but enjoy it less.

We have bigger houses and smaller families;

More conveniences, but less time;

We have more degrees, but less sense;

More knowledge, but less judgment;

More experts, but more problems;

More medicine, but less wellness.

We have multiplied our possessions, but reduced our values.

We talk too much, love too seldom, and hate too often.

We've learned how to make a living, but not a life;

We've added years to life, not life to years.

We've been all the way to the moon and back,

But have trouble crossing the street to meet the new neighbor.

We've conquered outer space, but not inner space;

We've cleaned up the air, but polluted the soul;

We've split the atom, but not our prejudice.

We have higher incomes, but lower morals;

We've become long on quantity, but short on quality.

These are the times of tall men, and short character;

Steep profits, and shallow relationships.

These are the times of world peace, but domestic warfare;

More leisure, but less fun;

More kinds of food, but less nutrition.

These are days of two incomes, but more divorce;

Of fancier houses, but broken homes.

It is a time when there is much in the show window

And nothing in the stockroom;

A time when technology can bring this letter to you,

And a time when you can choose either to make a difference

Or just hit delete [17].

Парадоксальність є художньо-смісловим і художньо-структурним стрижнем аналізованої англомовної віршованої прози.

Висновок. Парадокс становить собою складне і навіть в деякій мірі загадкове явище, оскільки, з одного боку «Парадокс – дотепна спроба уникнути істини» (*Г. Манн*), а з іншого – «Парадокс – ось єдина правда» (*Б. Шоу*). «Парадокси – це не глухий кут, а блиск в кінці тунелю, що висвітлює шлях до творчої свободи» [2: 101]. Призначення парадоксу в тому, щоб ще сильніше висвітлити давно висвітлене, щоб остаточно прояснити, здавалося б, раніше зрозуміле і ясне всім [...]. Парадокс – це правда, побачена з-за рогу (Карл Бексон).

Величезну роль у висвітленні і осягненні феномена парадокса грає художня література, зокрема англомовна. Парадокс, як художній прийом, використовується адресантом для приховування істини – художнього задуму. Парадокс, як художній засіб приховування/розкриття прихованої істини, реалізується у різноманітних мовних засобах, в першу чергу – фігурах протилежності – антитезі та оксюмору.

Установка на приховану істину є постійним компонентом поширених визначень парадоксу. Характерною ознакою парадоксального висловлювання є суперечливість між

двома точками зору, що уповільнює розуміння, створює ефект обманутого очікування, призводить сприймаючого до напруження, спричиняє посилення мислення і в результаті веде до виявлення прихованої глибокої істини. В основі сприйняття парадоксального висловлювання лежить когнітивний дисонанс.

Роль адресанта у створенні ефекту парадоксального є ведучою, оскільки саме автор є індикатором і творцем стимулу для рефлексії – парадоксу. Проте з боку адресата потрібна дуже істотна участь в освоєнні авторського творіння.

Там, де є парадокс, з'являються нові перспективи для дослідження. Парадокс – це завжди вихід пізнання на новий рівень осягнення суті чого-небудь. Парадоксальність як особливість людського мислення, знаходячи втілення в антитезах, оксиморонах, парадоксальних висловлюваннях, творах із парадоксальним сюжетом, прослідковується в різних літературно-поетичних епохах. Парадоксальні висловлювання зустрічаємо як у творах за часів античності, так і в імпресіоністському, постмодерністському художньому дискурсах. Тому перспективним вбачається дослідження парадоксу та суміжних з ним явищ з лінгвістичної точки зору у класичній і сучасній англомовній художній прозі та поезії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 320 с.
2. Бахтияров К. И. Блеск парадоксов // Реальность и субъект. – Т. 4. – СПб., 2000. – № 1-2. – С. 99-101.
3. Ляпон М.В. К изучению семантики парадокса // Русский язык. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – № 2. – С. 91-106.
4. Тармаева В.Д. Когнитивная природа фразеологического парадокса в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 1997. – 21 с.
5. Темяникова Э. Б. Когнитивная структура парадокса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1998. – 28 с.
6. Шмид В. Заметки о парадоксе. Парадоксы русской литературы: Сб. статей под ред. В. Марковича, В. Шмида. – СПб., ИНАПРЕСС, 2001. – С. 9-16.
7. Aristotle. Topics by Aristotle, part of the Internet Classics Archive. – Режим доступу: classics.mit.edu/Aristotle/topics.html
8. Bühlmann W. Scherer K. Stilfiguren der Bibel. Fribourg, 1973. – 93 s.
9. Hughes P. and Brecht G. Vicious Circles and Infinity: A Panoply of Paradoxes. London. 1975. – Bd. 3. – S. 345-374.
10. Iulius Rufmianus. De figuris sententiarum et elocutionis über // Rhetores latini minores / Ed. Halm C. – 1863. – 146 s.
11. Novalis. Schriften / Ed. Kluckhohn P., Samuel R. 2. Aufl., 1965. – Bd. 2. – S. 523-524.
12. Probst R. Paradox // Historisches Wörterbuch der Philosophie / Ed. Gründer K., Ritter J., Gabriel G. Basel. – 1989. – Bd. 7. Spalte 82. – 267 s.
13. Quintilianus M. F. Instituio oratoria. – Режим доступу: http://www.archive.org/stream/marcusfabiusqui01quingoog/marcusfabiusqui01quingoog_djvu.txt
14. Schlegel F. Über die Unverständlichkeit // Kritische Ausgabe / Ed. Eichner H. Philosophische Fragmente. Zweite Epoche, n. 2. Zürich, 1967. – 366 S.
15. Suhamy H. Les figures du style. Paris, 1983. – S. 118-119.
16. Wilder C., Collins S. Patterns of Interactional Paradoxes // The Dark Side of Interpersonal Communication. – Los Angeles: L. Erlbaum, 1994. – 83-103.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

17. “The Paradox of Our Time in History”. – Режим доступу: <http://www.motivateus.com/stories/paradox.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Короткова – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови факультету іноземних мов Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: поетика імпресіоністської та постмодерністської англомовної художньої прози.

ТЕКСТОВІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЧАСОПРОСТОРОВОГО ХОЛІЗМУ ФІЛОСОФСЬКОГО ТВОРУ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ)

Ірина МАЛИНОВСЬКА (Київ, Україна)

Стаття присвячена аналізу способів вербалізації категорій часу та простору в їх взаємозалежності й перетинанні, які є притаманними філософському дискурсу як такому, та специфічними для англомовного філософського дискурсу. Надається характеристика хронотопу як конструктивного елементу розгортання філософської дискурсії різножанрової організації. Доведена кількісна перевага засобів вираження предикату над іншими лінгвальними репрезентаціями хронотопу в англомовних філософських текстах. Розглядаються загальні семантико-прагматичні функції відповідних видо-часових дієслівних форм як актуалізаторів скритих смислів висловлювання та чинники їх вживань у конкретних текстових кейсах.

Ключові слова: часопросторовий холізм, хронотоп, актуалізатор смислу, філософська дискурсія, інтенціональний обрій мовця, англомовний філософський дискурс, текстові філософські жанри.

The article addresses the ways and means by which the categories of time and space in their interdependence and the intersection are verbalized inherent in philosophical discourse as such, and specific to the English-speaking philosophical discourse. The characteristics of the chronotope as a constructive element for the deployment of philosophical discourse of different genres is given. Demonstrated has been the predominance of predicate over other lingual representations of chronotope in the English-speaking philosophical texts. Considered have been general semantic and pragmatic functions of the respective tense verb forms as the actualizes of the implied meanings of philosophical statements and arguments as well as and factors of their use in text cases.

Key words: space-time holism, chronotope, actualizer of meaning in philosophical discourse, intentional horizon, English speaking philosophical discourse, philosophical textual genres, English-speaking philosophical discourse.

“...philosophy is at its best when it takes the form of a dramatic narrative, a narrative ending with the words “Thus far has the world-spirit advanced” [20: 3]

Дане дослідження присвячене визначенню особливостей репрезентації часо-просторових відносин у філософському дискурсі на прикладі аналізу текстів відомих сучасних англомовних філософів [18, 19, 20]. **Актуальність** такої розвідки зумовлена двома факторами. По-перше, подальше просування теорії тексту і дискурсу до вищого рівня абстракції вимагає поглибленого пошуку типологічних ознак тексту і дискурсу, викриття чинників специфічності актуалізації фундаментальних категорій і вербалізації культурно значущих концептів та комунікативно-прагматичних особливостей. По-друге, як філософський дискурс у цілому, так і його англомовний сегмент залишаються майже не дослідженими вітчизняною наукою про мову, у тому числі, в аспекті репрезентації темпорально-просторових відношень. **Завданнями** роботи, таким чином, є визначити сукупності маркерів часу і простору в англомовних філософських творах, з'ясувати, у чому полягає специфіка відношень простору і часу та їх холізму, дослідити їх роль як актуалізаторів текстових імплікацій.

Сьогодні часо-просторові відношення, їх закономірний зв'язок перетворились на достатньо традиційні предмети гуманітарного пізнання. Можна послатися на як на фундаментальні праці філософів, філологів, літературознавців, істориків, культурологів – М.М. Бахтіна [1,2, 10], М. В. Белова [3], А.Гуревича [7], А.В.Кравченко [6], так і на їх численних послідовників, які розширюють горизонти холістичних досліджень простору і часу і вивчають їх як дискурсивні маркери індивідуальних і суспільних уявлень про «дійсне-уявне», «нормальне-аномальне», «універсальне-специфічне» у сферах психіатрії, менеджменту, освіти, постмодернізму, кінематографу, синестезії у мистецтві та ін. [11, 12, 13, 15,16, 17]. Той факт, що концепції взаємодії часу і простору породили і продовжують породжувати складний набір інституціональних дискурсів у площині багатьох фізичних і культурних реальностей, безумовно, є свідченням великого евристичного потенціалу цих категорій, поряд із іншими спробами вирішення епістемологічних питань через синтез парних категорій, таких як структура і змінення, історія і контекст, рух і положення, можливість і детермінованість [7: 284].

У лінгвістиці розуміння часо-просторових відношень носить достатньо несуперечливий характер. Як справедливо зазначає Л.І.Горбунова, у науці про мову «співвідношення

локативних і темпоральних значень інтерпретується через декілька усталених тез, які сприймаються як аксіоми» [5: 24]. Перша теза формулюється як постулат про категоріальну дискретність і водночас взаємозалежність простору і часу. Друга стосується різної інтерпретації простору і часу та їх зв'язку у різних картинах світу, хоча суттєві відмінності спостерігаються лише у науковій картині світу, яка постійно збагачується новими теоріями про фізичний простір і час, а для мовної картини світу, що ґрунтується на буденній свідомості, художній та міфологічній притаманне близьке сприйняття часу і простору, «оскільки в мові відбивається архаїчна модель світу» [Ibid: 25].

Третя загальноприйнята теза стосується поняття «хронотоп», який, за М. М. Бахтіним та послідовниками його теорії, є концептуальним узагальненням семантичної двоїстості багатьох просторових виразів в плані їх співвіднесеності із часовими значеннями [див., наприклад, 4]. Будучи даністю мови і мовлення, притаманністю будь-якого художнього нарративу, його невід'ємною когнітивно-дискурсивною сутністю, висвітлюючи суттєві, якісні мовленнєві характеристики, хронотоп загальновизнаний як "a unit of analysis for studying language according to the ratio characteristics of the temporal and spatial categories represented in that language" [10: 25, 176]. У саме такому розумінні поняття холізму часо-просторових відносин та хронотопу використовуватимуться у нашому подальшому дослідженні їх лінгвальної репрезентації в англomовному дискурсі філософії.

Необхідно зауважити ще одне вихідне положення наступного аналізу. Специфіка філософського дискурсу *per se* полягає у його інтердискурсивності [9: 53], яка проявляється, перед усе, у його спорідненості із художнім нарративом, на що вказували видатні представники світової філософської думки Ж. Дерріда, М. Мамардашвілі, Р. Рорті, чії слова процитовані у епіграфі до цієї статті. Це обґрунтовує використання категорії хронотопу при дослідженні філософського тексту, його ретроспекції та перспекції.

У своїй книзі «The Intentional Stance» американський філософ-когнітивіст Деніел Клемент Денет, який займається проблемами філософії науки і філософії свідомості, досліджує способи пізнання і формулює критерії раціональних суджень, від яких залежить інтерпретації дійсності:

"Here on planet Earth are many complicated life forms. Common sense tells us that many of them have mental lives—minds—of one dimly envisaged sort or another. What common sense tells us is not enough. Not only does it leave too many pressing questions unresolved, but it often yields persuasive intuitions that contradict each other. From some vantage points it is "obvious" that warm-blooded animals have minds like ours, while insects appear to be "mere automata"; from other vantage points the gulf between us and even the chimpanzee appears larger than the gulf between a pigeon and a robot. The idea that no automaton could possibly be conscious the way we are is perennially popular but can be made to look suspiciously unimaginative and parochial, a case of misguided wishful thinking" [19:3].

Аналіз дискурсивних маркерів цього уривку маркерів дозволить пролити світло на спрямованість філософської рефлексії дослідника. Розмірковуючи над способами пізнання істини, суб'єкт постулює недостатність істинності знання, джерелом якого є здоровий глузд: *"What common sense tells us is not enough"*.

Філософ вибудовує це судження як постулат, який містить непорушну істину і використовує для цього предикат у формі the Present Simple, що у контексті висловлювання означає, що ця істина має позачасовий характер, є незмінною за будь-яких обставин. Це підтверджується у подальшій, більш детальній характеристиці досліджуваного виду знання: **does** ...leave... pressing questions unresolved; **yields** persuasive intuitions **that contradict** each other. Далі, висловлюючи начебто просту і очевидну для всіх істину, автор бере слово, що позначає цю очевидність, у лапки: *"obvious"*, таким чином заперечуючи її, і це заперечення саме по собі є істиною, яка говорить про поверховість, невірність того знання, яке людині постачає *common sense*. Автор, таким чином мислить у категоріях світу цінностей, а не реального світу (або світу дій, у термінах американської прагматики): позиціонує себе як експерта, він створює інваріантну модель буденного пізнання, локалізує її у зовнішньому світі і екстраполює свій інтенціональний простір на простір реального світу, вибудовує його як власний світ цінностей [8: 16-21]. Час і простір у цьому уривку мають універсальний

характер: і світ, що його описує автор, і експертна характеристика буденного пізнання відбувається у тексті через позачасові форми граматичного часу – просторого теперішнього. Таким чином, у конкретній ситуації накладання інтенціонального простору суб'єкта мовленнєтворення і змодельованого ним простору реального світу спостерігаємо часо-просторовий холізм «тут і тепер».

Тепер розглянемо уривок з лекції видатного американського філософа сучасності Р.Порті, яку присвячено проблем філософії мови і феноменології:

*“Hegel and Heidegger, by contrast, **did not care** much about making contact either with common sense or with ordinary language. Their books **offer** to tell you something about the nature of Spirit, or the meaning of Being, but they **use** the terms “Spirit” and “Being” in idiosyncratic, unfamiliar, ways. They **make up** novel meanings for these words. Whereas Frege and Russell **hoped** to make things clearer, Hegel and Heidegger **hoped** to make things different. Russell’s admirers **want** to get things straight by finding perspicuous relations between your previously existing intuitions. Hegel, Heidegger, and their admirers **hope** to change not only your intuitions but your sense of who you **are** and your notion of what it **is** most important to think about” [20:3].*

У даному текстовому уривку бачимо, що часо-просторовий континуум переривається ретроспекцією, він містить ознаки хронотопу, перемінною характеристикою якого є об'єкт, що його пізнає суб'єкт текстотворення. Р.Порті вказує на часове співвіднесення діяльності Г.Гегеля, М.Гайдеггера, Г. Фреге і Б.Рассела, там, де він розмірковує не о предметах філософії, а о вченнях інших філософів: **did not care, hoped**. Автор відносить ці дії до таких, що є, по суті, незначущими для його подальших роздумів, таких, що можна залишити у минулому як приналежними саме тому часу і простору фактам, і об'єктивує їх предикатами у граматичній формі the Simple Past – “absolute past», presented as fixed, permanent, closed” [14: 38]. Але у наступних висловлюваннях спостерігаємо часовий зсув: ті ж філософи, які діяли у минулому, завдяки вживанню предикатів у формі the Present Simple Tense оцінюються як такі, чиї ідеї зберігають свою цінність у теперішньому часі і просторі, де відбувається лекція: Their books **offer**, they **use** the terms, Hegel, Heidegger, and their admirers **hope**. Минуле продовжує жити у сьогоднішньому часі, оскільки воно вписується в інтенціональний простір агента мовленнєтворення.

Наприкінці наведеної понадфразової єдності автор знову у деяких висловлюваннях об'єктивує свій внутрішній світ у науковому дискурсі, у якому хронотоп зникає: *...hope to change not only your intuitions but your sense of who you are and your notion of what it is most important to think about*. У наведеному уривку Р.Порті не тільки викладає погляди своїх попередників, але й використовує алюзію на деякі довічні питання філософії про те, що є її предметом, та що таке людина. Універсальність характеру цих питань передається предикатами у формі the Present Simple Tense, що відповідає їх оцінці філософом, який рефлектує у світі цінностей, вбачає їх позачасовими і такими, що входять до його власного інтерпретаційного контексту.

Таким чином, проаналізований уривок показує, як у ході наукової рефлексії виникає хронотоп, а його ознаки стають наявними, коли автор розглядає погляди інших філософів, які були реальними історичними постатями і належали до реального світу – світу дій. Разом із тим, у такій ситуації хронотопні характеристики не є однозначними, мають свою специфіку, залежно від ставлення автора до цих ідей. Будучи буттєвим, філософський дискурс актуалізується у цій якості у чергуванні граматичних форм предикатів, що показують, чи оцінює філософ цю ситуацію, чи веде нейтральну розповідь про хронологію подій, навіть якщо йдеться про розвиток абстрактних ідей. Такі ідеї можуть позиціонуватися філософом як обмежені у часі свого існування в залежності від того, чи вони входять вони до його внутрішнього світового простору, або як позачасові, якщо входять у контекст його інтерпретації.

Наведемо ще один уривок з філософського тексту, де спостерігаються інші маркери хронотопу:

*“In Kant’s metaphysics, space and time **are argued** to be mere forms of intuition under which we must experience **the** world, and categories such as causality and substance **are mere** forms of understanding under which we must understand the world. Things-in-themselves... **are not given** to*

us, Kant **argued**. With these doctrines Kant **had moved** significantly towards a philosophical Idealism... Space and Time **are not** forms of intuition, but **are forms** of being. Reality, that is, everything, **is** spatio-temporal. The categories **are** not forms of understanding but **are** categories of being, categories under which all being, which *is* spatio-temporal being, must fall. ... With regard to space and time Anderson **took up** a position **that I think would be very difficult to take up today**... He also **thought** that its geometry **was** Euclidean, **thus putting himself utterly at odds with modern cosmology**" [18: ix].

У цьому тексті автор весь час балансує між світом дій і світом цінностей. У першому реченні він вживає форми простого теперішнього часу для характеристики усталеної доктрини Канта, підтверджуючи її претензії на універсальність визначеним артиклем *the* по відношенню до реального світу до якого і сам автор, і Кант, і всі ми належимо. У третьому реченні автор використовує видо-часову форму the Past Perfect Tense – *had moved* – для посилення ретроспекції у напрямку застарілих теорій про простір. Наступні два речення знову викладені у теперішньому часі: вони містять оцінку поглядів Канта. Критикуючи далі Андерсена (послідовника Канта), автор знов описує його діяльність у простому минулому граматичному часі, експлікуючи співвіднесеність його поглядів із застарілою геометрією Евкліда. Як і у попередніх прикладах, ретроспективні та перспективні відхилення на хронотопній лінії позначаються граматичними маркерами часу, переважно формами предикату. У темпоральному континуумі наративу дискретні точки реалізуються трьома хронотопними координатами: предикатом, суб'єктом-актантом, а іноді імплікуються в об'єкті.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Із наведених прикладів, які є типовими для даних авторів, видно, що у філософському тексті зберігається холізм часо-просторових відносин як при хронологічному викладенні історичних фактів, так і при філософському моделюванні індивідуального світу філософа. Близькість філософського тексту до художнього обумовлює наявність у ньому хронотопу, який є найпоказовішим виразником холізму часу-просторових відношень. Холізм знаходить своє вираження також і у взаємозалежності універсальних форм часу і простору: вони нероздільні і завжди імплікують одна одну, універсалізація часу призводить і до універсалізації простору.

Надалі перспективним вбачається повніше дослідити роль хронотопу як типологічного для філософського тексту засобу аргументації, а також специфічні комбінації часу-просторових актуалізаторів у дискурсах різних філософських напрямків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М., 1975. – 243 с.
2. Бахтин М.М. Эпос и роман / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 304 с.
3. Белов М.В. Философия философии (Самоопределение философии в акте рефлексивного мышления) / М.В. Белов. – Березники: Дизайн-студия Сфера, 2003. – 120 с.
4. Гак В.Г. Пространство времени / В.Г. Гак // Логический анализ языка. Язык и время. – М.: Индрик, 1997. – С. 122 – 130.
5. Горбунова Л.И. Пространственно-временной континуум русского прилагательного / Л.И. Горбунова // Словарь, грамматика, текст в свете антропоцентрической лингвистики: сборник науч.тр. – Вып. 3 / Под ред. О.Л. Михалёвой. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 2005. – С. 24-29.
6. Кравченко А.В. Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации / А.В. Кравченко. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 1996. – 160 с.
7. Логический анализ языка. Язык и время. – М.: Индрик, 1997. – 465 с.
8. Тишнер Ю. Мышление в категориях ценности / Юзеф Тишнер // Избранное: в 2 т. – Т.1. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2005. – 432 с.
9. Фатенков, А. Н. Языки философии, литературы и науки в аспекте смысла / А. Н. Фатенков // Философские науки. – № 9. – М., 2003. – С. 50-69.
10. Bakhtin M. Speech Genres and Other Late Essays / M. Bakhtin / Ed. By Caryl Emerson and Michael Holquist, translated by Vern W – Texas: McGee University of Texas Press Slavic Series, University of Texas Press, 1986. – 208 p.
11. Brandão L.A. Chronotope / Luis Alberto Brandão // Problematizing Global Knowledge – Time, 2009. – p. 133-134.
Режим доступу: http://kodu.ut.ee/~cect/teoreetilised%20seminarid_2009%20s%C3%BCgis/4_seminar_AEGRUUM_08.12.2009/10.Brandao-Chronotope.pdf

12. Chanan M. Going South: On Documentary as a Form of Cognitive Geography/ Michael Chanan // Cinema Journal. – No 1 (50), 2010. – P.147-154. – Режим доступу: <http://muse.jhu.edu/journals/cj/summary/v050/50.1.chanan.html>
13. Chanan M. The documentary chronotope/ Michael Chanan// Jump Cut: A Review of Contemporary Media. – No 43, 2006. – P. 56-61.
14. Clifford H. Notes on Bakhtin and Postmodernism/ Hallam Clifford // Dialogue. Carnival. Chronotope. – № 1. – 2000. – P. 38-43. – Режим доступу: <http://nevmenandr.net/dkx/?y=2000&n=1&abs=halam>.
15. Harden J. Language, discourse and the chronotope: applying literary theory to the narratives in health care/ J.Harden // Journal of advanced nursing. – No3(51), 2000. – Режим доступу: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10718868>.
16. Lainsbury G.P. The Carver Chronotope / G.P. Lainsbury. – NY: Taylor & Francis Books Inc., 2004. – 224 p.
17. Lorino P. The Bakhtinian theory of chronotope (spatial-temporal frame) applied to the organizing process / Philippe Lorino. // Second International Symposium on Process Organization Studies – General Track. – Режим доступу: <http://www.alba.edu.gr/sites/pros/Papers/PROS-022.pdf>.

ДЖЕРЕЛІА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

18. Armstrong, D. M. Introduction/ D. M. Armstrong// John Anderson. – Space, Time and the Categories: Final Lectures on Metaphysics (1949-50)/ed. by Creagh Cole. – Sydney: Sydney University Press, 2007. – P. vii-xiii.
19. Dennett D. The Intentional Stance / Daniel C. Dennett. – London, England: A Bradford Book, The MIT Press Cambridge, 1998. – 200 p.
20. Rorti R. Analytic Philosophy and Narrative Philosophy/ Richard Rorty // Digital writings – University of California, Irvine Libraries. Special Collections and Archives. Critical Theory Archive. – California: Irvine, 2003 – 34 p. – Режим доступу: <http://hdl.handle.net/10575/441>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Малиновська – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри Центру наукових досліджень і викладання іноземних мов НАН України.

Наукові інтереси: теорія дискурсу, когнітивні дослідження тексту та його одиниць, лексична семантика, соціолінгвістика.

МОВНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ПАРАДОКСАЛЬНОГО ГУМОРУ В АНЕКДОТІ

Ірина МАРИНЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглянуто найбільш використовувані лексико-семантичні (багатозначність, трансформація фразеологізмів, порівняння тощо) й синтаксичні (парцеляція, замовчування) засоби творення парадоксального гумору в анекдотах рубрики «Анекдоти від Сивохо» (газета «Сьогодні»).

Ключові слова: парадоксальний гумор, інтродукція, розв'язка, багатозначність, антитеза, парцеляція, замовчування.

The article deals with the most usable lexical-semantic (polysemy, transformation of phraseological units, comparison, etc.) and syntactic (parceled sentences, default) means of creating a paradoxical humor in anecdotes in heading «Anecdotes from Sivokho» (newspaper "Today").

Key words: paradoxical humor, introduction, ending, polysemy, antithesis, parceled sentences, silence.

У сучасному мас-медійному просторі єдиним популярним фольклорним жанром є анекдот. На нього покладаються такі функції, як атрактивна, розважальна, часом – ідеологічна. Активне використання анекдотів у засобах масової інформації спричинило підвищений інтерес до анекдоту з боку науковців – представників літературознавства, психології, історії, соціальних комунікацій. Українське мовознавство звернулося до вивчення цього жанру міського фольклору зовсім недавно і до сьогодні не носить системного характеру. Роботи Г. Денискіної [5] й І. Кімакович [7] присвячені розгляду лише окремих аспектів структури й функціонування анекдоту. У зв'язку з цим очевидна актуальність питання: якими мовними засобами досягається комічний ефект у текстах цього жанру? А тому темою статті обрано мовні засоби, якими досягається парадоксальний комічний ефект у сучасному анекдоті. Основним завданням цієї розвідки є встановлення лексико-семантичних і стилістичних засобів, на яких ґрунтується парадоксальний гумор.

Об'єктом розгляду є анекдоти, що публікувалися на шпальтах російськомовної всеукраїнської газети «Сьогодні» в рубриці «Анекдоти від Сивохо» протягом 2011–2013 років, предметом дослідження – мовностилістичні засоби, якими досягається комізм у сучасному анекдоті.

Визначення анекдоту як «короткого усного смішного оповідання про вигадану подію з несподіваною дотепною кінцівкою, в якому діють постійні персонажі, відомі всім носіям

мови» [12: 20] передбачає таку особливість жанру, як двокомпонентна структура, тобто кожен анекдот легко членується на зачин (інтродукцію) і розв'язку. Перша з них містить тему й інтригу та не має обмежень в обсязі тексту, хоча канонічним для анекдоту є не надто великий розмір зачину, щоб слухач не втратив інтересу до розповіді. Друга ж частина покликана розсмішити, здивувати реципієнта своєю несподіваністю завдяки «асиметрії інтродукції й розв'язки» [11]. Ще однією специфічною рисою цього жанру є парадоксальність комічного ефекту, що міститься у розв'язці. Не всі анекдоти містять у собі елемент парадоксу; характерною особливістю таких текстів є те, що вони зазвичай не бувають вульгарними й грубими, оскільки створюються за абсолютно іншим принципом – сполучення непослудуваних понять, своєрідним принципом оксиморона на рівні тексту. Фінал такого анекдоту «не лише несподіваний і непередбачуваний – він при цьому найчастіше ще й відокремлений від основного тексту, нібито не впливає з нього, суперечить йому, зсередини підриває сюжет, примушуючи його грати й іскритися. Дуже часто завершальна репліка фактично не завершує текст, а суперечить йому, перевертає його, кардинально зміщує акценти» [9; див. також 3: 96]. Ефект парадоксальності досягається або порушенням логічного зв'язку між інтродукцією й розв'язкою, або стилістичними засобами, з-поміж яких у проаналізованих анекдотах найбільш популярними є лексико-семантичні та синтаксичні засоби: багатозначність, трансформація фразеологізмів, порівняння, антоніми, парцеляція, різноманітні явища омонімії, синонімії, неологізми тощо.

Використання багатозначності як стилістичного прийому створення комічного ефекту належить до найбільш активно використовуваних у текстах аналізованого жанру, оскільки надає широкий простір для авторської фантазії, гри слів. Невизначеність семантики лексичної одиниці використовується в анекдотах у такі способи: 1) двозначність зберігається протягом усього тексту, розв'язка не конкретизує значення слова, яке обіграється, наприклад (тексти анекдотів подаються мовою оригіналу, оскільки при перекладі часто втрачається гумористичний складник і/або суть гри слів): – *Шеф, мне нужен отпуск! – А с какого тебе отпуск? – Извините, не понял: с какой радости или с какого числа?* (3.03.2012) – остання репліка, з одного боку, ніби покликана усунути двозначність, а з іншого – підкреслює, посилює її; 2) кінцівка анекдоту актуалізує інше значення слова, аніж те, з яким слово сприймалося на початку описуваної ситуації: *Учительница идет по темному переулку, навстречу выскакивает грабитель: – Отдай часы, быстро! – Часы не отдам, берите классное руководство* (14.09.2011) – фінальна частина анекдоту містить елемент несподіванки, парадоксальності завдяки різкому стрибку від одного значення слова *часы* (прилад для вимірювання часу) до іншого (педагогічні заняття, уроки) у процесі розширення контексту; 3) більш чітко сприймається одне значення, друге ж присутнє на рівні підтексту: *Вручение премии «Оскар». Лучший фильм – «Чапаяв». Отрывок из фильма. В кадре Василий Иванович и Петька: – Скоро, Петька, всех белых перебьем, какая жизнь тогда начнется!.. – В главных ролях: Василий Иванович – Сэмюэл Джексон, Петька – Уилл Смит* (8.08.2012). Парадоксальність цього анекдоту сприймається на основі фонових знань: обидва названі актори – афроамериканці, отже, фраза, озвучена одним із них, *всех белых перебьем* набуває абсолютно нового, расистського, звучання з різким сатиричним відтінком; 4) контекст вказує на одне зі значень багатозначного слова, яке не сприймається іншим учасником діалогу через розбіжності в мовній компетентності, наприклад: – *Сынок, ты куда? – К Илюхе, айпад проиить. – Ты порвал айпад?!* (14.03.2012). Зі змісту діалогу зрозуміло, що розмова відбувається між юнаком і необізнаним з тонкощами сучасного молодіжного жаргону одним із батьків, який не знає, що слово *проиить* означає «змінити програмне забезпечення планшета». Саме ця відмінність у розумінні дієслова *проиить* спричинила появу абсолютно недоречної в цьому контексті останньої фрази, яка слугує джерелом непередбачуваного комічного ефекту.

Фразеологічні одиниці слугують благодатним матеріалом для внесення експресії в будь-який текст, про що свідчать численні лінгвістичні дослідження. Фразеологізми, самі належачи до одиниць фольклору, слугують матеріалом для створення анекдотів. Варіантів використання фразеологічних одиниць для створення несподіваного комічного ефекту існує кілька: 1) уведення граматично адаптованої одиниці в контекст, наприклад: – *Дорогая,*

посмотри, какой день прекрасный! – *На что ты намекаешь?* – *Ну, ты ведь сама сказала, что уйдешь от меня в один прекрасный день...* (19.11.2011) – тут комізм ситуації створений не стільки самим фразеологізмом, як контекстом, в якому спершу наявний лише натяк на цей фразеологізм, а потім за його допомогою уточнюється, що чоловік відчайдушно чекає, коли від нього піде дружина, не бажаючи зробити такий крок самостійно; 2) анекдотичність ситуації створюється наступним коментуванням використаного фразеологізму: *На приеме у сексопатолога: – Доктор, я не могу пройти мимо ни одной юбки!* – *Ну, вы – молодой человек, и это нормально.* – *Да, но теперь у меня нет места в шкафу!* (9.11.2011) – сприйняття лікарем образного значення фразеологізму заперечується пацієнтом-колекціонером жіночих спідниць, який сприймає його семантику буквально; 3) контамінація двох фразеологічних одиниць в одному мікротексті: *Мало осталось на свете грабель, на которые еще не ступала нога человека* (31.03.2012) – у цій анекдотичній фразі (повноцінний анекдот передбачає опис певної ситуації, наявність дійових осіб), яка увійшла в аналізовану рубрику, несподівано об'єднані два самостійні фразеологізми – *наступать на одни и те же грабли* та *не ступала нога человека*, які мають різну як семантичну, так і стилістичну характеристики; 4) заміна окремих компонентів фразеологізму: *Кто к нам с мечом придет, тот и будет дрова рубить* (3.09.2013) – у цьому висловлюванні друга частини відомого фразеологізму підмінена на нелогічне, а тому парадоксальне й смішне продовження: той, хто прийде з агресивними намірами, рубатиме дрова своєю ж зброєю; 5) обігравання цитат із відомих сучасних творів (фільмів, пісень): *Пьяный авиапассажир уже почти успокоился и перестал громко распевать песни в салоне, как тут к нему подошла стюардесса по имени Жанна...* (22.06.2013) – джерелом комічної ситуації виступає персонаж і назва відомої пісні Володимира Преснякова «Стюардесса по имени Жанна».

Порівняння як стилістичний засіб може бути реалізоване в будь-якому тексті, у тому числі і в анекдотах, у кілька способів: 1) за допомогою порівняльних сполучників, які чітко виокремлюють порівняльний зворот як інтонаційно, так і семантично, наприклад: *Люся ела, как птичка, – половину своего веса в день* (18.04.2013) – парадоксальність комічного в цьому анекдоті полягає не в самому порівнянні, яке в мові має значення «дуже мало», а саме в його подальшому запереченні, адже *Люся* – це дівчина, отже, їсти половину своєї ваги – це неймовірно багато; 2) спеціальними порівняльними словами *схожий, подобный, нагадывать* тощо, наприклад: – *Девушка, вам никогда не говорили, что вы похожи на Мэрилин Монро?* – *Нет.* – *Ну, еще бы – ведь вы похожи на Армена Джигарханяна!* (8.11.2011) – перша репліка будується як типова фраза під час загравання хлопця до незнайомки, однак наступна його репліка повністю спростовує компліментарність попередньої, оскільки порівняння з відомим грузинським актором навряд чи робить приємність дівчині; 3) за допомогою ступенів порівняння: – *Мама, а мороженое полезнее, чем сосиски?* – *Сынок, сейчас даже покурить полезней, чем сосиски!* (20.01.2012). Парадоксальність цього анекдоту має два джерела: по-перше, морфологічне, оскільки в першому реченні порівняльний ступінь прикметника сполучається з іменником, що є нормативним і звичним, а в другому поєднується з інфінітивом, що виходить за межі нормативності; і по-друге, семантичне, оскільки вибудовується логічний ланцюжок шкідливості продуктів: морозиво – тютюн – сосиски; 4) описовим способом, тобто порівняння розкривається на рівні речення або й тексту: *Если Криштиану Роналдо сломает ногу о попу Дженифер Лопес, то сумма общей страховки превысит бюджет Туркменистана!* (25.05.2012). Інтродуктивна частина висловлювання ґрунтується на реальних фактах: футболіст Криштіану Роналду застрахував свої ноги на суму 103 млн. євро, а акторка Дженіфер Лопес свої сідниці – на 300 млн. доларів. Фінальна частина несподівано порівнює суму їхніх страховок із бюджетом не такої вже й маленької країни Азії, що й породжує комізм ситуації.

На використанні антонімів ґрунтується така стилістична фігура, як антитеза, яка активно функціонує в структурі анекдоту з парадоксальним гумором. Зіставлення й протиставлення понять і явищ відбуваються як на рівні мови, так і на рівні мовлення, про що свідчить наявність в анекдотах різних типів загальнономовних і контекстуальних антонімів. З-поміж мовних найбільш активно задіяні контрарні антоніми, які передають полярні протилежності з можливими перехідними ланками, пор.: *Когда меня спрашивают: «Что нового?», так и*

хочется спросить: «А что ты знаешь из старого?» (28.05.2013). На рівні мовлення антитеза представлена переважно не просто контекстуальними антонімічними парами, а оказіональними протиставленнями, вираженими різними частинами мови і навіть одиницями різних граматичних рівнів (слово – словосполучення), наприклад: – *Скажите, что заставляет вас напиваться каждый день? – Ничего не заставляет, я доброволец* (19.11.2011) – протиставляються дієслово *заставляет* та іменник *доброволец*. У наступному анекдоті: *Заблудившийся геолог орет в тайге: – Лю-ю-ю-ди! / Чукча (демоническим голосом): – Как в тайге, так «люди», а как в Москве, так «сковородка с глазами»!!* (12.12.2012) – антитеза представлена парою *люди – сковородка с глазами*, де несумісними виявляються не лише граматичні параметри протиставлюваних одиниць, але й смислові, стилістичні й емоційно-експресивні.

Також на антонімії ґрунтується така фігура мовлення, як оксиморон, досить рідко використовуваний у досліджуваному матеріалі, наприклад: *Два дня не было горячей воды. Тут из ванной доносится радостный крик жены: – Ура! Воду горячую дали! Только она коричневая и холодная...* (11.02.2013). Життєвість описаної ситуації дозволяє стверджувати, що цей текст не є повноцінним анекдотом саме через його реалістичність, проте сама ситуація виглядає парадоксальною: гаряча вода холодна!

Ще одним популярним явищем, на якому засновано багато парадоксальних за змістом анекдотів, є омонімія. У досліджуваних текстах вона представлена у всій своїй розмаїтості (повні й неповні омоніми, омоформи, омофони, омографи), оскільки саме завдяки їй і існують так звані філологічні анекдоти – тексти, засновані на грі слів. На базі повних омонімів будується не так вже й багато анекдотів, оскільки саме явище в мові не дуже поширене, пор.: – *Алло, мама? Тут папа кофе на белое полотенце пролил. Замочить его или что? – Отца не трогай. А полотенце брось в стиральную машину, вечером разберусь* (17.10.2011). Ефект парадоксальності гумору викликаний несподіваною актуалізацією семантики жаргонного омоніма: у кримінальному жаргоні *замочити* означає «вбити», й саме в цьому, а не в літературному значенні сприймає дієслово *мама*. Неповні омоніми частіше використовуються як основа для створення анекдотів, наприклад: – *Ты высыпaeшьcя ночью? – Куда высыпaeшьcя? – Понятно...* (22.12.2011). Використані в цьому тексті неповні омоніми не збігаються у формах доконаного виду. Тільки контекст дозволяє з'ясувати семантику й такого явища, як омоформи, пор.: – *Высок косой будешь делать? – Ой, а давайте лучше машинкой?* (21.09.2013). У цьому тексті вже з першої репліки зрозуміло, що *косой* – це прикметник, який виступає означенням до іменника *высок*, проте саме алогічність наступної фрази, що ґрунтується на доречній, хоча й непередбачуваній грі значень омоформ, створює комічний ефект. Сприйняття інших явищ омонімії – омофонів й омографів – розраховане тільки на один вид мовлення – усний або письмовий відповідно, наприклад, як у смс-діалозі: – *И все равно в душе ты – блондинка. – С чего ты взял, что я сейчас в душе?* (13.02.2013). Автор рубрики С. Сивохо свідомо не проставив наголосів у словоформах *в душе*, щоб читач спершу сам трохи заплутався й лише потім посміявся над недалекоістю блондинки. Саме реалізація інтенції адресанта [8: 89] дозволяє реалізувати ідею цього анекдоту.

Нові слова завжди привертають увагу реципієнтів своєю нестандартністю – або звуковою, або семантичною, або словотвірною. Яскраво виражені атрактивна й експресивна функції неологізмів роблять їх вагомим елементом творення комічного в будь-яких текстах, а в анекдотах – особливо. Варто зазначити, що в текстах аналізованого жанру використовуються переважно оказіоналізми – лексеми, утворені «з порушенням тих чи інших законів дії словотвірного типу» [6: 227], і саме ці порушення і привертають увагу адресата, створюють несподіваний комічний ефект. З-поміж оказіональних новотворів, на яких ґрунтується парадоксальний гумор рубрики «Анекдоти від Сивохо», можна виокремити такі моделі творення слів: 1) контамінація двох мовних одиниць (*педальтонік* – педаль + дальтонік, *топ-топ-менеджер* – топ-топ + топ-менеджер, *гестапочки* – гестапо + тапочки), наприклад: *Тараканы между собой называли хозяйскую домашнюю обувь гестапочками* (18.09.2012); 2) заміна одного звука в наявній у мові одиниці: *Интернет-зависимость – заболевание, передающееся воздушно-кабельным путем* (5.07.2012) – пор. медичний термін *воздушно-капельный*; 3) утворення оказіоналізму за зразком загальноновживаних мовних

одиниць (*бойфазер* – від *бойфренд*, *Айюмер* – від *Айболит*), наприклад: – *Здрасьте, я Виталик – Катин бойфренд. – А я Аркадій Анатолиевич – Катин бойфазер* (3.09.2011); 4) семантичне й морфологічне переосмислення мовної одиниці, наприклад: *С 31 декабря по 7 января у нас отмечают священную неделю Вдрабадан* (28.12.2011) – в цьому висловлюванні жаргонний прислівник *вдрабадан* подається як іменник із піднесеним, релігійним значенням, яке асоціюється зі словом Рамадан – назвою священного місяця в мусульман.

Синонімічні засоби створення несподіваного комічного ефекту включають до свого складу власне синоніми, перифрази й евфемізми. Обігрування описуваної ситуації з різних боків через застосування синонімів здатне створити парадоксальну комічність, наприклад: – *Ваши недостатки? – Неразговорчив. – Ваши достоинства? – Неболтлив* (4.04.2012). Називання різними лексемами однієї риси при відповіді на протилежні за змістом запитання створює саме такий ефект парадоксального гумору. Наближеним до синонімії вважаємо явище перифрази – вторинної, розчленованої номінації відносно слова [4: 207-208], яка в стилістично нейтральному тексті завжди вживається поруч із основною назвою поняття. Анекдоти ж створюють із перифрази потужний засіб породження комічного. Причому далеко не завжди перифраза в анекдоті потребує попереднього використання слова, що прямо позначає номіноване поняття, пор.: *Труженник свистка останавливает машину. Подходит. Спрашивает сурово: – Вы знак видели? – Видел. / Гаишник расплывается в улыбке: – Сынок мой рисовал...* (5.12.2012). Поява перифрази до прямої номінації не перешкоджає сприйманню змісту анекдоту, оскільки представники зазначеної професії так часто стають героями анекдотів, що пізнавані вже з першої фрази. Проте значно частіше перифраза виконує в текстах анекдотів смислоутворювальну функцію, наприклад: *Две блондинки смотрят фильм про Джеймса Бонда: – Я бы тоже хотела иметь лицензию на убийство. – Но ведь у тебя уже есть водительские права...* (30.01.2013) – перейменування водійських прав на *ліцензію на вбивство* породжує ефект несподіваного жорсткого гумору. Різновидом перифрази є евфемізм, метою застосування якого є уникнення грубих та непристойних номінацій. Враховуючи те, що сучасний анекдот часто будується саме на непристойних словах і смислах, використання евфемізмів досить поширене в цьому жанрі, пор.: *Учительница русского языка, когда в первый раз прыгала с парашютом, была сильно потрясена, весьма удивлена и крайне обескуражена, но вслух почему-то кричала по-другому...* (27.02.2012). Евфемізми приховують від реципієнта приблизний набір слів, що могли б звучати в цій ситуації, що й породжує гумористичний ефект.

З-поміж синтаксичних фігур, що входять до складу анекдотів з метою створення яскравого комічного ефекту, найчастіше використовуються парцеляція і замовчування. Парцеляція полягає в членуванні «емного смислового тла з метою надання певному компонентіві смислової та інтонаційної самостійності» [1: 29], при цьому семантика парцелята набуває додаткового навантаження та ваги, пор.: *Парень девушке: – Я так мечтаю вернуться в тот день, когда я впервые встретил тебя... И пройти мимо* (31.07.2013). Комізм ситуації полягає саме в смисловому навантаженні парцелята, і його графічно-синтаксичне виокремлення акцентує увагу адресата на ньому. З метою нагнітання створюваного гумористичного ефекту в анекдотах часто вдаються до нагромадження парцельованих компонентів, наприклад: *Они плакали, расставаясь... Долго не могли отпустить друг друга... Он уезжал в командировку на 10 дней, а она – к маме... Встреча оказалась еще более бурной... Через сутки... На пляже... В Египте... Да-а-а! Судьба-злодейка!* (8.10.2012). Наведений анекдот яскраво демонструє, як за допомогою парцеляції та висхідної градації в реченні-розв'язці створюється наростання емоційної напруги в тексті й відповідної реакції в реципієнта.

Ще одна стилістична синтаксична фігура, замовчування, передає в мовленні «значну кількість найрізноманітніших комунікативних смислів семантико-прагматичного характеру» [2: 204]. Замовчування виконує кілька функцій, з-поміж яких для анекдотів актуальними вважаємо атрактивну й риторичну [10: 37-38], а також варто виокремити функцію натякання, коли зі змісту тексту стає очевидним предмет замовчування, наприклад: *14 февраля, аптека. – Здравствуйте! – Закончились* (17.02.2012). Спираючись на фонові знання (14 лютого – День закоханих), автор використовує фігуру замовчування і як елемент етичного

замовчування, і як елемент створення гумористичного ефекту. Більш широкі можливості для домислювання виникають, коли в тексті анекдоту ситуація тільки презентована, але не розкрита, тобто замовчується значна частина тексту, наприклад: *В офисе торговой фирмы появляется интеллигентного вида человек и прямо с порога, радостно улыбаясь, приветствует всех присутствующих: – Добрый был день! Я из налоговой...* (22.11.2012). В тексті існує два натяки на прийдешні неприємності для фірми: вживання в привітанні дієслівної зв'язки у формі минулого часу (тобто більше добрим цей день не буде) і власне представлення (податківців традиційно бояться на більшості підприємств), а замовчування наступних подій створює різку іронічність розв'язки анекдоту.

Варто відзначити, що проаналізовані явища не складають повного арсеналу мовностилістичних засобів створення парадоксального анекдоту, оскільки, хоча й менш активно, застосовуються також епітети, персоніфікація, гіпербола, алегорія, градація та інші мовні явища. Проте найбільш поширені анекдоти, парадоксальність гумору яких заснована на багатозначності, трансформації фразеологічних одиниць, порівняннях, явищах антонімії й синонімії. Аналіз цих засобів досягнення несподіваного комічного ефекту дозволяє стверджувати, що більша частина сучасних анекдотів ґрунтується на використанні лексико-семантичних, рідше – синтаксичних стилістичних засобів, а також на вмінні вдало застосовувати їх з атрактивно-розважальною метою. Ця розвідка – одна з перших спроб аналізу засобів мови, на яких заснований анекдот, а тому ми не претендуємо на вичерпність викладу матеріалу. Поза увагою залишається значна кількість мовних, стилістичних, логіко-поняттєвих аспектів, які залучаються для створення комічного в сучасних анекдотах. Це дозволяє говорити про перспективність і багатоплановість потенційних досліджень теми в майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ачилова В. П. Парцеляція як один із прийомів експресивного синтаксису / В. П. Ачилова // Учені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. – Серія «Філологія. Соціальні комунікації». – Т.24 (63). – № 1. – Ч.2. – 2011. – С.25-31.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : Академія, 2009. – 376 с.
3. Воробьева М. В. Анекдот в контексте смеховой культуры (на примере анекдотов советской эпохи) / М. В. Воробьева // *Studia culturae*. Альманах кафедры культурологии и Центра изучения культуры философского факультета Санкт-Петербургского государственного университета. – Выпуск 12. – СПб., 2011. – С. 96-106.
4. Грехнева Л. В. Особенности перифрастической номинации / Л. В. Грехнева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – № 6(2). – 2009. – С. 207-210.
5. Денискіна Г. О. Мовно-жанрова еволюція анекдоту в газетних текстах / Г.О. Денискіна // Наукові записки Інституту журналістики. – Том 26. – 2006. – С. 56-61.
6. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование / Е. А. Земская. – М.: Просвещение, 1973. – 302 с.
7. Кімакович І. І. Фольклорний анекдот як жанр / Ірина Ігорівна Кімакович. – К.: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України, 2006. – 219 с.
8. Клушина Н. И. Стиль и его интенционально-коммуникативная структура / Н.И. Клушина // Вторая международная научная конференция «Стилистика сегодня и завтра: медиатекст в прагматическом, риторическом и лингвокультурологическом аспектах». Пленарные доклады. – М., 2012. – С.87-91.
9. Курганов Е. Литературный анекдот пушкинской эпохи / Ефим Курганов. – Хельсинки, 1995 [электронный ресурс]: http://www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh15/sh15_1.html
10. Меликян С. В. Функции молчания в коммуникативном поведении человека/ С. В. Меликян // Речевое общение: теоретические и прикладные аспекты речевого общения: специализированный вестник. – Вып. 7 (7). – 1998. – С. 36-39.
11. Химик В. В. Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры / В.В. Химик // Анекдот как феномен культуры. Материалы круглого стола 16 ноября 2002 г. – СПб., 2002. – С.17-31 [электронный ресурс]: <http://www.philology.ru/literature2/khimik-02.htm>
12. Шмелева Е. Я., Шмелев А. Д. Русский анекдот: Текст и речевой жанр. / Е. Я. Шмелева, А. Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Ірина Мариненко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та стилістики Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: стилістика й граматики української мови, гумор у ЗМІ.

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ТА АВТОРСЬКІ СМИСЛИ В АНГЛОМОВНОМУ БІОГРАФІЧНОМУ ТВОРІ В. ЧЕРЧИЛЛЯ «ПОЧАТОК МОГО ЖИТТЯ»

Тетяна МИРОНОВА (Дніпропетровськ, Україна)

Розглянуто проблеми співвідношення різновидів інтертекстуальної присутності в одному із англomовних текстів; визначено її сукупну густоту. Також проаналізовано склад мовних форм. Ці кроки дослідження дають основу для порівняння авторських та «сторонніх» смислів.

Ключові слова: види інтертекстуальності, гармонійність із цілісним змістом, національно-культурна специфіка.

The article focuses on correlation between cross-textual elements in one of the British texts; their density is calculated; the predominant language forms are defined. This stage of research becomes a ground for further considerations as to the author's semantics and that from the cross-textual presence.

Key words: cross-textual elements, integration into a new text, cultural content.

Головною цікавістю даного етапу нашого дослідження стає співвідношення інтертекстуальних елементів та авторської семантики в англomовному тексті. Ми спираємося на здобутки із двох своїх попередніх статей, що подібним чином розглядають входження «сторонніх» смислів в нову авторську роботу. Такими англomовними текстами, що раніш підлягли аналізу, стали – один американський [1] та один британський [2]. Вибір цих творів об'єднують такі спостереження: по-перше, було розглянуто приблизно співпадаючі змісти про людське життя та приблизно той же самий історичний період. По-друге і насамперед, ми віддали перевагу цим документам через помітно активне авторське цитування в них. Цитати, використані двома творцями власних документів, опинились потрібними для нас, щоб поряд із ними розглядати авторські смисли.

Міркуючи про властивості названих текстів, ми вирішили, що цитування в них настільки органічно сплітається із перифразом, що варто їх розглядати разом (доречі, в нашому ранньому випадку, американський текст вміщує 23%, а британський документ – 34% цитованого та перифразованого матеріалу). Крім того, текстова тканина від двох названих англomовних авторів рясніла іншими смислами, які виглядали як зовнішні відносно вибраного тексту. У кожного із авторів назбиралася своєрідна колекція інтертекстуальних елементів, які хотілось якось узагальнити, щоб порівнювати із тим змістом, що йшов в текстах від власне авторів. Отже в таких перспективах ми винайшли достатньо умовний показник інтертекстуальності, який для американського тексту складав **9,97**, а для британського – **10,58**.

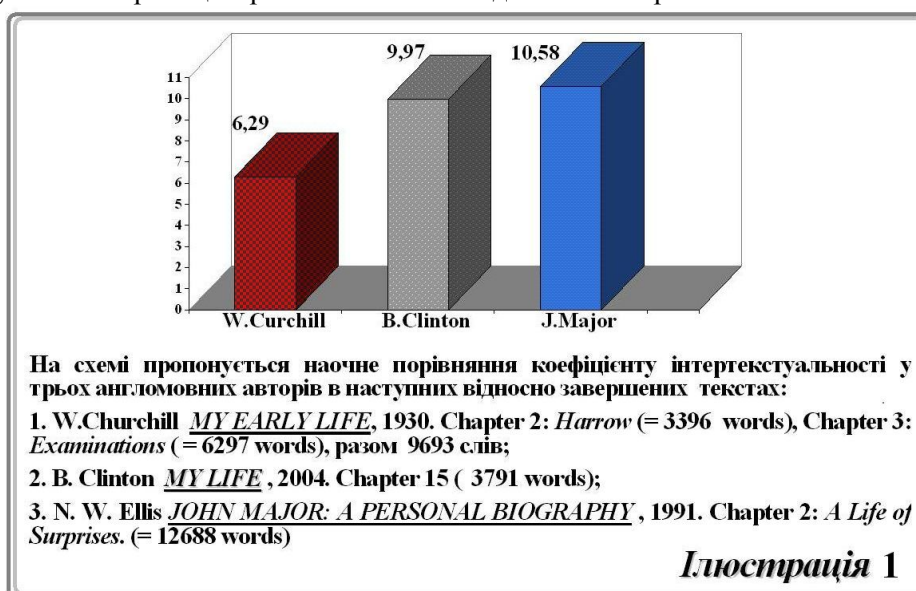
Після таких характеристик пішло вивчення всього складу мовних форм, які використано авторами. На завершення, отримані конкретні знання про текстові тканини ставали переконливою дотичною опорою в аналізі індивідуального змісту за авторськими параметрами, як-то: авторський погляд, голос, тон, дикція тощо. В результаті, особистості творців документів постали із цікавою відвертістю, а нам, врешті, стало зрозуміло, навіщо кожному із них, із різних причин, потрібно було залучали «сторонні смисли», особливо у вигляді цитат та перифразу.

Щойно окреслена розвідка в авторські тексти відкрила для нас додатковий об'єкт наукового інтересу. Стало потрібним заглянути в англomовний твір, в якому, навпаки, автор до межі стримано ставиться до цитування. Саме про такий текст піде мова в даній статті [3]. Англomовний документ із ледь помітним цитуванням також дещо співпадає із двома попередніми авторськими роботами за періодом людського життя.

П'ять положень стають керівними в нашому пошуку: /1/ Цитування в англomовному тексті слід розглядати як семантичне явище, яке відмічене національно-культурною специфікою і потребує розгляду із позицій англomовних традицій якісного письма. /2/ Цитування в чистому вигляді, тобто як дослівна залапкована передача висловлювання іншої особи, само по собі, хоча і може бути окремо використане в межах цілісного твору, все ж більш натурально поєднується заради сумісної смислової роботи із різними способами залучення текстового матеріалу від інших авторів в нову роботу, тобто із перифразуванням, побіжними згадками про думки відомих всім в англomовному світі осіб, активним використання популярних для певного покоління фраз як посилення на своїх сучасників та

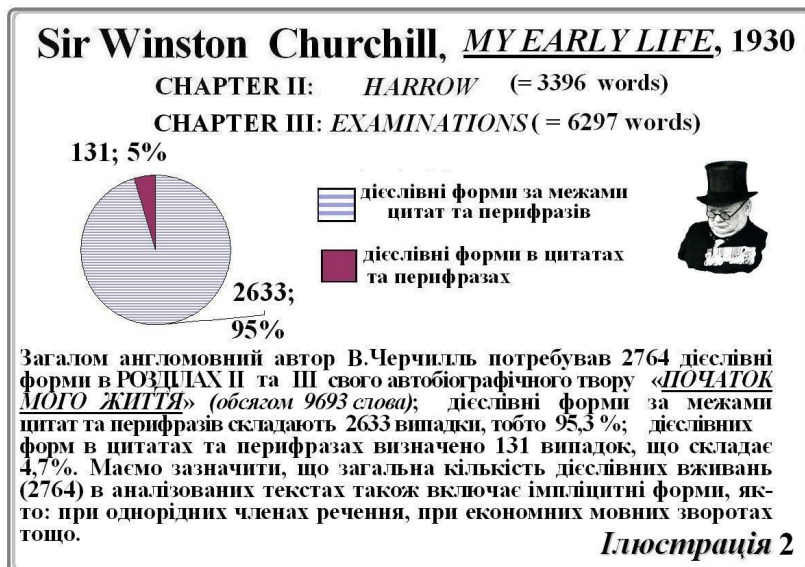
співвітчизників тощо. /3/ Цитування представляє собою крайню, саму точну і особисто помічену, ділянку в континуумі зовнішньої смислової присутності в новому тексті того матеріалу, який належить головним чином не самому автору новонародженого тексту, а може вважатися як би в загальному вжитку. /4/ Залучення цитат та супровідного інтертекстуального матеріалу не означає втрату авторських властивостей тексту, якщо творцем нової роботи якісно здійснено всі взаємно пов'язані смислові параметри, що властиві авторському письмовому документу. Така якість змісту досягається, коли творець нового тексту чітко прокреслює вагомості за індивідуальним смислом авторський погляд, голос, тон, динаміку тощо. /5/ Автор нового тексту може свідомо використовувати цитування та іншого роду посилання заради особливого смислового наповнення певного параметру твору, і це віддзеркалюється на загальному змісті, та на що взаємно відгукуються всі інші смислові показники такого тексту.

Дана розвідка в природу та функції цитування в індивідуальному новоствореному тексті здійснюється за комунікативно-когнітивним способом, оскільки центральні текстові семантичні категорії, які визначені нами як основа для аналізу авторського тексту (авторський погляд, голос, тон, динаміку тощо), є когнітивними текстовими властивостями, особистими явищами в свідомості автора письмового документу та, надалі в науковому плані, продуктами антропоцентричного ставлення до текстової реальності.



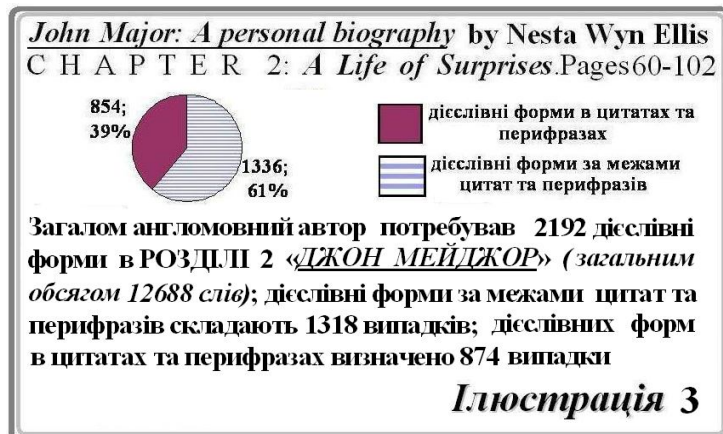
Матеріалом для безпосереднього спостереження стали відносно завершені розділи II та III англомовного біографічного твору Вінстона Черчилля «Початок мого життя / *My Early Life*» [3, с. 3-49].

Шляхом нашої попередньої практики узагальнення інтертекстуальної присутності в авторському тексті, ми визначили коефіцієнт сторонніх смислів в **6, 29**, який стосується лише вибраних відносно завершених частин мемуарів В.Черчилля (див. *Ілюстрацію 1*). На малюнку видно, що потреба цього британського автора в інтертекстуальних смислах значно нижча за те, що спостерігається в двох інших англомовних роботах. Проте такий показник охоплював декілька категорій «сторонньої присутності» в новому тексті. Ними власне для В.Черчилля і саме в названих розділах стали: /а/ історичні та географічні згадки, /б/ поняття, пов'язані із живою природою, /в/ поняття про спорт та прогулянки, /г/ поняття про їжу та спілкування за столом, /д/ згадки про людські образи, /е/ популярні фрази того періоду (див. *Ілюстрацію 4*) та, нарешті, /є/ цитати та перифраз із літературних джерел (див. *Ілюстрацію 4*).

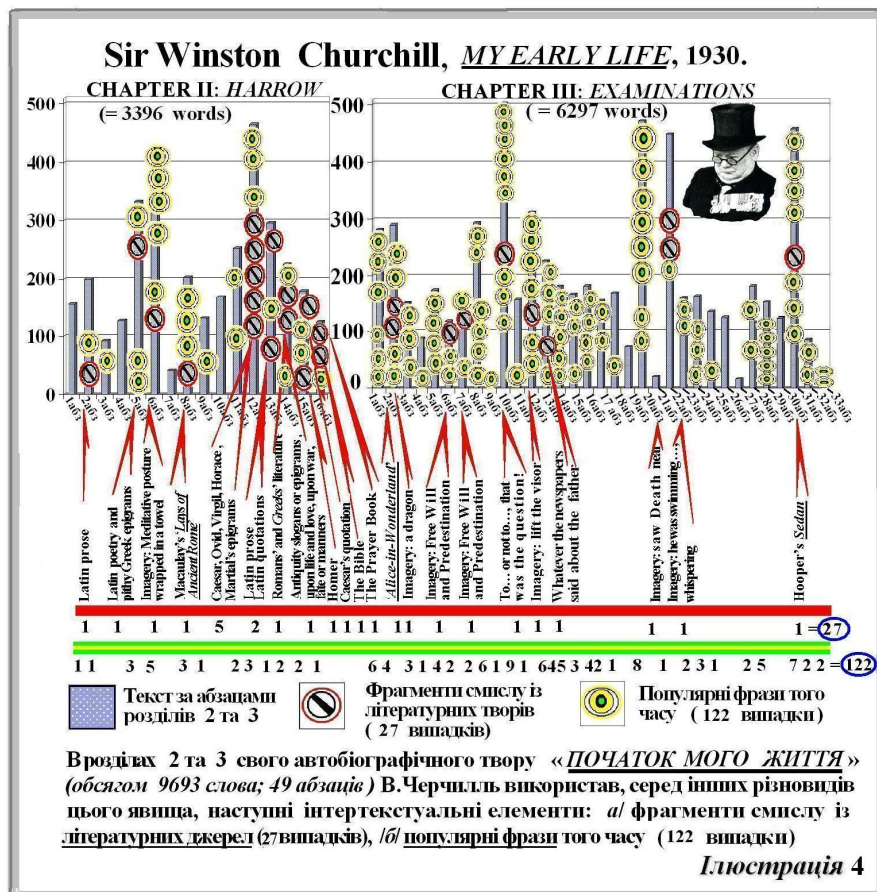


Отже особливо цікаві для нас цитати та перифраз (27 із 610) незначно вплинули на визначений коефіцієнт інтертекстуальності в вибраному тексті В.Черчилля, що складає **6, 29**. Така цифра значно нижче за ті, які характеризують два інші англомовні твори, які нам довелось проаналізувати. Проте вплив на текст В.Черчилля із боку інших інтертекстуальних елементів був не менший, а в деяких випадках навіть і більший (див. Ілюстрацію 4), ніж у авторів із нашого попереднього аналізу. Отже в інтертекстуальній густоті **6,29** у В.Черчилля головним чинником постали «сторонні» смисли, що без урахування нечастих посилань, налічує 583 випадки.

Коли ми ретельно розглянули, які мовні форми обслуговували текст В.Черчилля, то стало ясно, що цей письменник зовсім не покладався на літературні посилання в розгортанні власного змісту, оскільки дієслівних форм, які зазвичай самі вагомі в англійському тексті, припадає на цитування та перифраз зовсім несуттєва кількість (див. Ілюстрацію 2 та 4). Цікаво порівняти такі данні із тими, що було отримано при аналізі цитування та перифразу у іншого британського автора [2] (див. Ілюстрацію 3).

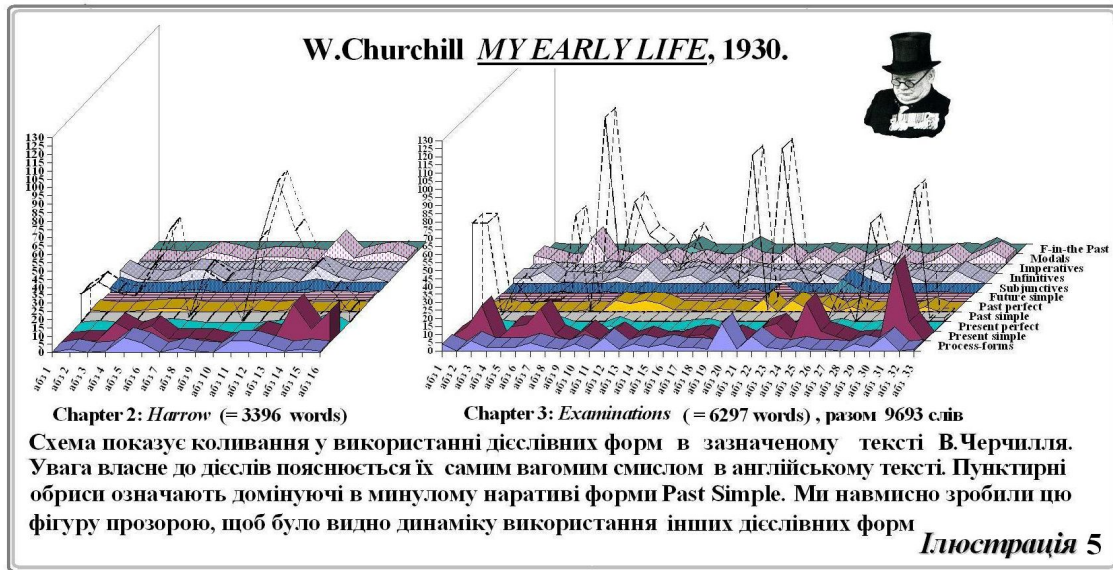


Щоб поняття визнати інтертекстуальним, ми керувалися правилом, що всі сторонні змістові вкраплення можна розглядати як малі смисли, які можуть бути, якщо необхідно творцю тексту, розгорнутими в окрему додаткову оповідь. Іншими словами, інтертекстуальна присутність постає потенційними семантичними зачатками інших творів. Для обізнаних англомовних читачів із боку творця нового тексту немає необхідності широко розкривати не-суто-авторські поняття та образи: в їх сприйнятті вони постають само собою зрозумілими із освіти та повсякденного потоку інформації. Таким чином, автор нового тексту залишає подібні смислові елементи в згорнутому вигляді, залишаючи читачу самому домислювати загальновідому історію.



Отже для тексту В.Черчілля коефіцієнтом інтертекстуальності стає цифра 6, 29, яка досягала наступним чином (610 випадків стороннього смислу поділено на 9693 слово текстового об'єму = $0,0629 \times 100$ (для зручності уникнути дуже малих дробів, умовно помножаємо на 100). Таку цифру ми можемо закладати в схеми та порівнювати із іншими випадками, для чого вона і виявилась потрібною. За характером обчислення такий показник споріднений із характеристикою (перепрошуємо за натуралізм, що не дотягується до ідеалу гуманістичної величності тексту), скажімо, концентрації якоїсь речовини. Природно сприймаючи текст, люди звикли до його послідовного розгортання, як лінгвісти висловлюються, до суцєсивності. Отже в цьому ракурсі та абсолютно умовно, а може метафорично, ми би сказати, що коефіцієнт інтертекстуальності близький до відчуття того, що через кожні $15-16$ слів ($9693 : 610 = 15,8$) текст нашого аналізу вмішує елемент, який не є суто авторським, а представляє собою знання із інших джерел.

Звісно таке твердження образне, оскільки інтертекстуальність так упорядковано і регулярно в тексті не з'являється. Вона більш натурально збирається то в одному, то іншому місці авторської роботи. Крім того, при визначенні самого загального складу не-суто-авторських смислів можуть пробуджуватися деякі сумніви, до якої категорії розподілу відносити той чи інший зміст. Ми не заперечуємо, що такі показники за підрахунками різних осіб здатні в деякій мірі відхилятися, ми навіть припускаємо, що це можливо на $20-50$ випадків, які, однак, не вирішальні в загальній картині. Проте явні тенденції поділення текстових смислів на авторські та «сторонні» все ж таки прозирають; через це, запропонований показник густоти інтертекстуальності додає деякої впевненості до суджень про якість текстової тканини.



Подальшу впевненість про якість тексту складає аналіз лінгвістичних форм, перш за все дієслівних (див. Ілюстрацію 5), а вже в наступному – іменникових, до чого можна для ретельного уточнення текстових характеристик продовжувати спостерігати за іншими мовними механізмами.

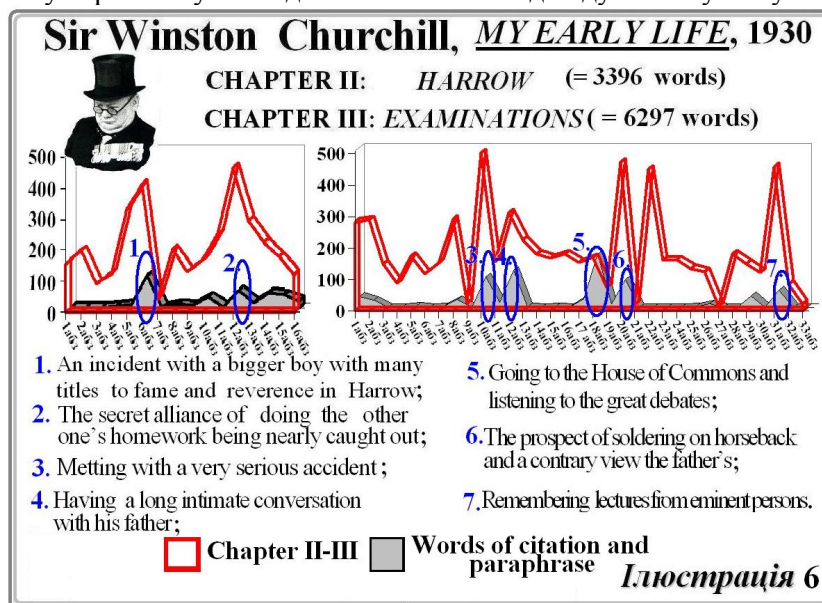
В світлі нашої цікавості до цитування, що розгортається на тлі авторського смислу, найбільш продуктивним виявляється аналіз дієслівних форм. Знання про такі лінгвістичні сили вибраного твору запевнили, що інтертекстуальні елементи статичні за своєю семантикою, проте динамічний індивідуальний авторський смисл більш за все виноситься в текст саме дієслівними формами, яким допомагають інші лінгвістичні засоби. Така повага до ролі дієслова є вірною думкою, проте сама собою вона не пояснює авторську семантику В.Черчилля. Остання стає очевидною, коли на основі всіх дотичних прикмет про смисл проводиться розгляд англійського документу за авторськими параметрами, як-то: авторський погляд, авторський голос, авторський тон, динаміка тощо.

Отже вивчивши природу вибраного тексту, як кажуть «анатомію та фізіологію випадку», ми отримали деяку матеріальну основу для подальших міркувань про його властивості. Тоді стало зрозумілим, що текст без всіх інтертекстуальних вкраплень обійтись не може: вони є тими гвинтиками, які закріплюють розуміння публіки – із її життєвим досвідом – у напрямку неочікуваних та особливих індивідуальних вражень про життя, що пропонує новий автор. При цьому все «своє авторське» творець нового документу розкладає на частки смислу, які ретельно та неспішно вимальовує дієслівними формами.

Так, поняття «положення юного В.Черчилля в приватній школі Херроу» ніколи до мемуарів В.Черчилля не існувало інтертекстуально. Якщо хтось із його життєвих персонажів і мав гадку про це, то по суті розуміння було не із боку В.Черчилля, а іншої особи, тобто вже відмінне поняття. Звертає увагу той факт, що саме в абзацах, присвячених змалюванню подібного особистого досвіду, вкраплень «із загального використання» спостерігалось менш за все. Тепер, як текст В.Черчилля вже зробив власний смисл молодій людині здобутком читаючої публіки, то первинне динамічно окреслене, на авторський манер, унікальне поняття вже може з'явитися статично-інтертекстуально. Не виключно, що про напругу шкільного життя хтось може написати «пройшов через страждання Черчилля» чи «вчився як Вінстон».

Як видно на Ілюстрації 6, розглянуті розділи В.Черчилля ніби пульсують нечастими, проте свідомо використаними цитатами в супроводженні перифразу. Кожен із 7-ми самих помітних випадків цитування та перифразу (див. Ілюстрацію 6) пов'язаний із емоційністю автора. Ми щойно сказали, що інтертекстуальна присутність відносно авторських смислів виглядає компактним, стабільним, та статичним текстовим вкрапленням. Однак самим статичним із всіх видів інтертекстуальності, мабуть варто назвати цитування, особливо, коли воно не окреме слово, а складається повноцінним реченням або їх закінченою послідовністю. Навіть пунктуація покликана матеріалізувати таку статичність цитованого тексту, чи думки

із нього, тримаючи в лапках, те, що автор новоствореного документу не бажає порушувати, бо поняття в такому первісному вигляді належить його індивідуальному світу.



Ретельному розгляду авторської семантики В.Черчилля за смисловими параметрами має бути присвячена окрема публікація, на її фоні порушені в цій статті проблеми стануть в більшій мірі очевидними.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Clinton W. J. My life. / Bill Clinton. – London: Hutchinson Random House, 2004. – 957 p.
2. Nesta Wyn Ellis. John Major: A personal biography / Nesta Wyn Ellis // London & Sydney: Futura publications division of MacDonald & Co Ltd, 1991. – 394 p.
3. Churchill W. My Early Life / Winston Churchill // Chapter II: Harrow, Chapter III: Examinations. – 1930. – 364 p. – PP. 3-48.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Миронова – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Дніпропетровської державної фінансової академії.

Наукові інтереси: англomовний авторський текст, комунікативні характеристики тексту, антропоцентричні дослідження авторського тексту, історія англomовного творчого письма.

СТИЛІСТИЧНА НЕЙТРАЛЬНІСТЬ СИНТАКСИЧНОЇ СЕПАРАТИЗАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Ольга СТАНІСЛАВ (Луцьк, Україна)

У даній статті розглядається одна із проблем експресивного синтаксису – сепаратизовані структури сучасної французької мови. На матеріалі текстів публіцистичного стилю авторка обґрунтовує їх повну або часткову стилістичну нейтральність, що засвідчує динамічний характер розвитку синтаксичної системи французької мови.

Ключові слова: експресивний синтаксис, третя фаза генезису сепаратизації, стилістична нейтральність сепаратизованих структур.

The article deals with one of the problems of expressive syntax, that is with syntactic separatism constructions of modern French language. Working over texts of journalistic style, the author proves their absolute or partial stylistic neutrality, what is evidence of dynamic development of syntactic system of modern French.

Key words: expressive syntax, the third stage of separatism's genesis, the stylistic neutrality of language separatism.

Відомо, що в процесі функціонування мови, як план змісту, так і план вираження мовних знаків зазнають значних змін. Щодо плану змісту, то необхідність цих змін зумовлена прагненням мовця до якнайточнішої передачі інформації про оточуючий світ, щодо плану

вираження, то це – намагання створити системну, економну і разом з тим адекватну структуру для оформлення звукової чи то графічної форм мови.

Початок ХХ століття у французькій культурі відзначився формуванням нового напрямку в мистецтві й художній літературі – модернізму. Говорячи про план змісту, то основними темами стають – теми війни, трагедія особистості, що прагне самореалізації, шукає справедливості та втрачає душевний спокій і гармонію, проблеми буття, віри та безвір'я, моральність політики, духовне начало, пріоритет загальнолюдських цінностей тощо. У модерністському тексті панує стиль потоку свідомості, який відтворює ментальне життя за допомогою зчеплення асоціацій, прямолінійності, обірваності синтаксису, що імітує усне мовлення, внутрішній монолог.

Стосовно плану форми, синтаксису зокрема, то у французьку художню літературу цього періоду активно проникають синтаксичні структури розмовної мови. Передусім, мова йде про синтаксичні конструкції, що порушують зв'язність тексту, створюють його розривність, і в лінгвістичній літературі отримали назву „сепаратизованих”. За своєю сутністю, природою виникнення (із розмовного мовлення) сепаратизовані структури є завжди афективними, експресивно забарвленими, стилістично маркованими.

Попри стійкий інтерес лінгвістів до явища синтаксичної сепаратизації, дані мовні конструкції продовжують залишатися на передньому плані мовознавчого пошуку та представляють актуальну тему дослідження для синтаксистів.

Зазначимо, що всі студіювання сепаратизованих конструкцій зосереджувались, головним чином, на вивченні їхньої будови, функціонального навантаження, графічного, інтонаційного оформлення й тому подібне з точки зору емоціонального, експресивного впливу (Г. Акімова [1], Ж. Антуан [9], О. О. Реферовська [6], Н.О. Шигаревська [8]). Не були поза увагою мовознавців й етапи еволюції та особливості адаптації означених структур у сучасному синтаксисі французької мови (М. Коен [10], О. Станіслав [7]). Однак, як особливий спосіб синтаксичної організації, сепаратизація аналізувалась лише на основі концепції її афективного значення, стилістичної маркованості. У рамках даної статті ми пропонуємо новий підхід щодо експресивно-стилістичних можливостей сепаратизованих конструкцій та маємо на меті обґрунтувати їх можливу стилістичну нейтральність на певному етапі розвитку. Матеріалом дослідження слугуватимуть тексти публіцистичного стилю сучасної французької мови відібрані із останніх номерів філологічного журналу *Le français dans le monde* за 2013 рік, який видається у Парижі за підтримки Міжнародної Федерації викладачів французької мови.

Ще раз обумовимо, що під сепаратизацією ми розуміємо таку синтаксичну універсалію мовлення, що передбачає побудову повідомлення шляхом розділення речення на кілька самостійних висловлень, інтонаційно та графічно відокремлених, проте єдиних за змістом. Особливістю сепаратизованої фрази є те, що її основа (базисна частина) не відображає усієї повноти змісту висловлення, яке поступово, по мірі свого формування, наділяється новими деталями, доповненнями, що особливим чином прикріплюються до раніше сказаного й інтонаційно завершеного речення [2: 77]. Так чи інакше, сепаратизовані елементи представляють синтаксис із порушенням структурної цілісності, виокремлюються особливою інтонацією й мають афективне значення.

Більшість учених (Г. Акімова [1], О. О. Андрієвська [2], Ш. Баллі [3], Н. С. Валгіна [4], Ю. В. Ванніков [5]) поділяють думку про те, що сепаратизація – це особливість розмовної, живої усної мови, яка проникла у письмову (художню) мову. Спостережено, що у синхронічному вимірі сепаратизовані структури, тобто розчленовані синтаксично, пройшли ступінчастий шлях розвитку. Спочатку – це був засіб характеристики мовлення окремого персонажа; сепаратизовані структури виступали у сильній синтаксичній позиції за відношенням до слабких, синтаксично організованих, унормованих конструкцій (перша фаза розвитку) [7: 244].

У ході еволюції сепаратизація стає характерологічним, експресивним, індивідуальним прийомом оповіді окремих письменників. На цьому етапі проявляється найбільша її експресивність, оскільки вона робиться синтаксичною деталлю художнього мовлення, спеціальним стилістичним способом виразності (друга фаза розвитку) [7: 244].

На наступній стадії свого розвитку розчленовані структури отримують поширення і в інших функціональних стилях мови й перетворюються на активний елемент сучасного синтаксису (третя фаза розвитку). Власне особливості їхньої структури, семантики, функціонального навантаження на цьому етапі генезису і стали предметом нашої розвідки.

Не будемо детально зупинятись на причинах проникнення сепаратизованих синтаксичних конструкцій у різні функціональні стилі (публіцистику, насамперед) сучасної французької мови. Вкажемо лише, що, безсумнівно, це – загальна демократизація французького суспільства, свобода слова, активний вплив розмовного мовлення на всі письмові стилі мови, а також структурна гнучкість та багатий експресивно-стилістичний потенціал сепаратизованих елементів.

Проаналізуємо структурні особливості розчленованих синтаксично структур у їх третій фазі розвитку. Аналіз матеріалу засвідчив, що за своєю структурою сепаратизовані частини можуть виражатися як окремими словоформами, так і повними та неповними реченнями, підрядними членами речення тощо. Наприклад, зустрічаємо сепаратизовані вербальні форми вжиті у наказовому способі в статті, що присвячена талановитому, ініціативному викладачу французької мови із Квебеку:

Inspirez, expirez, poussez, continuez, allez! Pouuuu-uuuuussssez! (Le français dans le monde. № 386. – 2013, p. 30).

Аналогічний приклад, однак із сепаратизованими іменниками:

Java, paso, tango, valse musette... On croyait ces figures de la nostalgie qui se dansent à deux rangées au magasin des souvenirs. Eh bien, non! Les bals populaires font de nouveau le plein (Le français dans le monde. № 386. – 2013, p. 8).

Виокремленими графічно є словосполучення в статті про відомого французького письменника Бернарда Піво. Ключове слово *mots* (слова), що характеризує його творчість, повторюється кілька разів та утворює сепаратизовані структури:

Qui, en dehors de Bernard Pivot, pouvait avoir l'ingénieuse idée de se raconter à travers un dictionnaire rassemblant les mots qui l'ont accompagné dans sa vie? Mots autobiographiques, mots intimes, mots professionnels, mots littéraires, mots gourmands... Tous ces mots forment un dictionnaire très personnel (Le français dans le monde. № 388. – 2013, p. 67).

Сепаратизованим є додаток у наступному прикладі:

Produit de consommation culturelle incontournable, la première collection lancée sous le label « Le Livre de Poche » à la Librairie générale française fête cette année ses 60 ans. Retours sur une success story (Le français dans le monde. № 386. – 2013, p. 14).

Обставина також часто утворює сепаратизовані структури:

Il (Patrick Edlinger) a révolutionné l'escalade sur le plan mondial en rendant populaire un sport qui était alors très confidentiel. Patrick Edlinger a ouvert la voie, on ne saurait mieux dire. De multiples voies (Le français dans le monde. № 385. – 2013, p. 15).

Оцінюючи в журнальній рубриці « À lire » новий франкомовний роман в'єтнамської письменниці Лінди Лі, літературний оглядач використав такі сепаратизовані означення, підсилені порівнянням:

Jouant sur les codes (du fait divers, de la fable), la fiction multiplie les points de vue avec un « je » à plusieurs faces. Complexe et attirant comme l'auteur (Le français dans le monde. № 385. – 2013, p. 61).

Отже, розгляд прикладів підтвердив, що в публіцистичних текстах із метою логічного або ж експресивного виділення можуть виокремлюватись будь-які структурні елементи (від слова до речення). Будучи в інтонаційному відношенні відносно самостійними, сепаратизовані елементи залишаються структурно (граматично) залежними від базової частини й у змістовому відношенні тісно з нею пов'язані.

Розглянемо семантичні типи сепаратизованих структур у публіцистичних текстах сучасної французької мови. За нашими спостереженнями, семантична різноманітність розчленованих структур зумовлена використанням різних граматичних форм, лексичних засобів, модальних слів, часток і т.п. Результати дослідження дають можливість виокремити такі основні семантичні види сепаратизованих речень:

- часова та просторова семантики:

Comme apprécier positivement le fait d'être « entre » ? Entre des pays, des identités, des cultures, entre des langues enfin. C'est cette situation intermédiaire qu'a vécue Heinz Wismann et qu'il décrit dans son dernier ouvrage, « Penser entre les langues » (Le français dans le monde. № 386. – 2013, p. 50);

- семантика мети:

L'enseignement des langues a bien compris qu'il ne saurait rester à l'écart d'un outil qui bouleverse notre quotidien... Preuve de cette dynamique, l'intégration de ces nouveaux vecteurs et supports dans l'offre éditoriale (Le français dans le monde. № 386. – 2013, p. 22).

L'argent. La motivation première de la grande majorité des travailleurs (Le français dans le monde. № 385. – 2013, p. 50).

На нашу думку, найбільш поширеною у текстах публіцистичного стилю спостерігається семантика акцентування. Приміром, з метою виділення такого типу семантики в статті “La langue française, sanctuaire des bandes dessinées mondiales” використовуються сепаратизовані структури, що повторюються. Більше того, графічне виокремлення підкріплюється стилістичним анафоричним зв'язком та синтаксичним паралелізмом:

Une évidence commerciale tout d'abord. Le territoire francophone se place sur la troisième marche du podium des consommateurs de bande dessinée, derrière le Japon et les États-Unis.

Une évidence éditoriale, ensuite (Le français dans le monde. № 388. – 2013, p. 16-17).

Аналіз матеріалу показав, що частотними є сепаратизовані конструкції, що маркують семантику способу представлення. Намагаючись об'єктивно зобразити французьке місто Марсель як культурну столицю, журналіст ужив такі сепаратизовані конструкції:

Nous montrons les paradoxes de la ville. Ses mauvais côtés : le communautarisme, la saleté, la frime... Et les bons : l'impertinence, la subversion... (Le français dans le monde. № 388. – 2013, p. 53).

Спостерігаються синтаксично розчленовані фрази із семантикою припущення, уточнення, оцінки тощо. Розглянемо приклади:

2013, le début d'une nouvelle ère pour Marseille ? Peut-être (Le français dans le monde. № 388. – 2013, p. 59) – риторичне питання підсилене синтаксичною сепаратизацією із семантикою припущення.

La grande linguiste Henriette Walter a « relu et validé » l'ouvrage, destiné à révéler aux enfants (à partir de 7 ans) tous ces mots du quotidien qui ont traversé le temps et les frontières pour venir jusqu'à nous. Un apprentissage plaisant et graphiquement réussi (Le français dans le monde. № 388. – 2013, p. 64) – сепаратизована структура із семантикою уточнення.

« Le français dans le monde » n'était pas en reste qui a présenté sa version 100 numérique de la revue. Là aussi une vraie révolution (Le français dans le monde. № 386. – 2013, p. 20) – сепаратизація із семантичним значенням оцінки.

Проаналізовані семантичні види сепаратизованих структур далеко не вичерпують усіх їх змістових значень, а лише вказують на широкий потенціал використання сепаратизації у публіцистичному стилі сучасної французької мови.

Як бачимо, сепаратизовані структури широко використовуються у мові сучасної преси. Власне завдяки своєму структурному та семантичному різноманіттю вони набувають присутнього функціонального навантаження у багатьох газетних публікаціях.

Однак, говорячи про функціональні можливості розчленованих структур у публіцистичному тексті, варто вказати на їх певну жанрову залежність. Спостережено, що у газетних жанрах, що мають суто інформаційний характер, де авторське „я” журналіста не проявляється вочевидь, де сильним є мовний стандарт, сепаратизовані структури виявляються рідкісними й носять характер лаконічної синтаксичної конструкції. Виконуючи свою основну функцію повідомлення додаткової інформації, сепаратизація не слугує у такому випадку цілям створення яскравого, емоційного опису. Приміром:

Images emblématiques de la France. Ce livre nous permet de comprendre comment et pourquoi ces repères particuliers habitent notre mémoire collective et sont devenus des symboles essentiels de notre roman national. Objets (l'encyclopédie de Diderot, le code civil de Napoléon...), monuments (Les Tuileries, Beaubourg...), personnages (Clovis, de Gaulle...), écrivains (Balzac,

Hugo...), scientifiques (Pasteur...), héros (Vercingétorix, Jeanne d'Arc...), lieux (la Bastille...) (Le français dans le monde. № 386. – 2013, p. 64).

Наразі сепаратизовані структури не виявляють ніякого стилістичного забарвлення, а отже стають функціонально нейтральними та немаркованими.

На противагу інформаційним жанрам, у таких жанрах як огляд, фейлетон, замальовка, репортаж, рецензія і т. п., в яких проявляється авторська індивідуальність, ми зустрічаємо усвідомлене, цілеспрямоване, стилістично обумовлене використання сепаратизації мовцем. Для прикладу, у рубриці « À voir », що містить рецензії кінокритиків, зустрічаємо:

Pour son premier long-métrage, « Noces éphémères », le réalisateur franco-italien Reza Serkanian a frappé fort ! [...] À voir absolument ! (Le français dans le monde. № 386. – 2013, p. 61).

À l'occasion de la grande exposition rétrospective autour de l'art allemand, organisée au musée du Louvre ce printemps, les éditions Arte ont édité un très complet documentaire pour faire le point sur la question. De l'Allemagne, l'art et la nation [...] de la fin du XVIII siècle à 1939, ont été l'un des fondements essentiels de la nation allemande au moment de son unification. Culture, société et politique sont, ainsi, intimement mêlées, sous le pinceau des créateurs. Enrichissant ! (Le français dans le monde. № 388. – 2013, p. 62).

Сепаратизовані конструкції дозволяють автору виокремити головне, створити виразний образ, портрет, змалювати явище, підкреслюючи особливим чином деталі. Сепаратизація дає можливість журналісту висловити свою власну позицію, суб'єктивне відношення до повідомлюваного, передати авторську оцінку. У такому разі сепаратизація виступає яскравим виражальним прийомом, а отже є стилістично маркованою.

Захоплення сучасних публіцистів елементами розмовного синтаксису пояснюється намаганням зруйнувати шаблони, мовні стандарти, особливо у мові преси. Проте, іноді за відсутності міри, через надмірне використання розчленованих структур відбувається протилежний ефект: яскравий експресивний засіб перетворюється у літературний штамп і втрачає своє основне емоційне значення та оригінальність стилістичного використання. У цьому випадку також відзначаємо стилістичну нейтральність синтаксичної сепаратизації.

Так чи інакше, значущість сепаратизації у мові преси є безперечною. Основне її призначення у публіцистичному стилі мовлення – розширення інформативності повідомлення та комунікативних можливостей тексту загалом. Сепаратизовані відрізки дозволяють актуалізувати важливі частини висловлення, деталізувати різного роду повідомлення, акцентувати увагу на значущості тих чи інших мовних елементів.

Таким чином, проведене дослідження дає всі підстави стверджувати про великі можливості сепаратизації як у плані змісту (семантичне збагачення тексту), так і у плані форми (експресивного, логічного членування висловлення).

Результати нашої розвідки підтвердили, що на третьому етапі свого розвитку сепаратизація зазнає своєрідного стилістичного зсуву та часткової або повної втрати експресивного відтінку. Підкреслимо ще раз, що будучи за своїм походженням явищем експресивного синтаксису, сепаратизація у ході генезису проникає у різні стилі мовлення, стає поширеним явищем сучасного синтаксису та набуває нових характеристик. У таких випадках сепаратизацію можна розглядати як стилістично немарковану, нейтральну синтаксичну структуру. Хоча ця її властивість і є периферійною, проте вона дає можливість говорити про динамічний характер еволюції сепаратизованих елементів, а відтак і французького синтаксису загалом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка / Г. Н. Акимова. – М.: Высшая школа, 1990. – 160 с.
2. Андриевская А. А. Явления „сепаратизации” в стилистическом синтаксисе современной французской художественной прозы / А. А. Андриевская // Филологические науки. – 1969. – №3. – С. 77-83.
3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Иностран. лит-ра, 1975. – 456 с.
4. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка / Н. С. Валгина. – М.: Просвещение, 1978. – 220 с.
5. Ванников Ю. В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи / Ю. В. Ванников. – М.: Наука, 1979. – 178 с.

6. Реферовская Е. А. Синтаксис современного французского языка / Е. А. Реферовская. – Л.: Наука, 1969. – 236 с.
7. Станіслав О. В. Динаміка сепаратизації у французькому синтаксисі ХХ століття / О. В. Станіслав // Волинь філологічна: текст і контекст. Актуальні проблеми сучасного мовознавства: зб. наук. пр. / упоряд. І. П. Левчук. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – Вип. 14. – С. 242-251.
8. Шигаревская Н. А. Очерки по синтаксису современной французской разговорной речи / Н. А. Шигаревская. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1970. – 215 с.
9. Antoine G. La Coordination en français moderne / G. Antoine. – Paris, 1958-1959; t. I – P. 21.
10. Cohen M. Histoire d'une langue / M. Cohen. – Nouvelle édition, 1967. – P. 395-397.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Станіслав – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романських мов та інтерлінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Наукові інтереси: стилістика французької мови, лінгвістика тексту, синтаксис сучасної французької мови.

ПРИТЧА: ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ТА ТРАКТУВАННЯ ЗМІСТУ

Лариса ТАРАНЕНКО (Київ, Україна)

У роботі уточнено визначення та функціональне призначення притчі, а також виконано оригінальний формально-логічний аналіз альтернативних можливостей трактування її змісту як джерела породження сюжетів інших різновидів фольклорних та сучасних художніх і просвітно-етичних творів.

Ключові слова: Євангельська притча, метод аналізу, функціональне призначення, трактування змісту, комплексні настанови, духовні сентенції, мирські поради.

The paper clarifies the definition and functional role of parables. It also presents an original formal-and-logical analysis of alternative interpretations of the Gospel parables' content viewed as a source that generates plots of other varieties of folk genres as well as contemporary fictional, educational and ethical texts.

Key words: Gospel parable, method of analysis, functional role, content interpretation, complex admonition, spiritual maxims, worldly advice.

Тексти притч, зазнавши за тривалий період історичного часу певних трансформацій, дійшли до нас в канонічному писанні Нового Заповіту. Сьогодні вже важко судити про реальну кількість початкових притч, оскільки з Нового Заповіту відомі лише тексти від трьох євангелістів: Марка, Матвія і Луки. Прийнято вважати [6: 46], що Євангеліє від Марка було створено першим, а два останніх, являючись, по суті, переказом Євангеліє від Марка (на 90% і 60% відповідно [6: 46]), були створені на одне-два десятиліття пізніше. Схожість ряду сюжетів і тлумачень 30-60 відомих у наш час притч [6: 186; 48] дає дослідникам об'єктивні підстави розглядати в якості оригінальних лише 31 з них [48]. При цьому притчі Євангеліє розглядаються, зазвичай, як інваріантні тексти, що містять закодовані ознаки фольклорних творів [17; 43: 19, 76].

Непідвладна часу актуальність вивчення канонічних притч обумовлена, на наш погляд, їхньою дидактичною спрямованістю і високим ступенем абстракції закладених в них етичних ідей. Проте у відомих нам роботах, що приділяють значну увагу культурологічному генезису [3:45; 18; 29; 33; 35] і трактуванню змісту притч [1; 20; 27: 103; 30; 36; 37: 11; 21: 522; 44], по-перше, недостатньо акцентно висвітлено їхнє функціональне призначення, а, по-друге, не систематизовано етичні ідеї, закладені в змісті прямих і непрямих настанов.

Тому метою цієї праці є уточнення функціонального призначення канонічних притч та моделювання системи узагальнених ідей їхнього змісту.

Важливою характеристикою притчі як засобу непрямой комунікації є її здатність передавати духовний та життєвий досвід в їхньому прямому або алегоричному декодуванні, яке потребує від реципієнта специфічних мисленневих дій.

Загальний розгляд притчі з філософської і культурологічної точок зору дозволяє розкрити її значимість як особливого типу комунікації і виокремити її відмінності від таких близьких до притчі форм фольклорних творів, як байка, ідеологеми, анекдот тощо [5: 4].

За результатами аналізу історії вивчення християнської притчі К. Бломберг показує [43: 15, 30-32], що провідний метод алегоричного інтерпретування притчі, ігноруючи її реалізм, ясність і простоту, з'явився ще на початку історії церкви під впливом грецької філософії та проіснував майже 19 століть. Але існують і протилежні бачення притчі, які відхиляють її алегоричну інтерпретацію на користь однозначного прочитання. Прихильники цього підходу

вважають, що замість того, щоб алегоризувати окремі деталі притчі, слід шукати єдине послання викладеної в ній історії [43: 15; 6: 67]. Інші дослідники категорично заперечували алегоричний підхід до інтерпретування притчі: спираючись на класичне аристотелівське розмежування порівняння й метафори, вони кваліфікували притчу як розгорнуте порівняння, далеке від алегорії [45: 1269-173].

Відображення у притчі контрастів між хорошим і поганим (як, наприклад, священик і левіт протиставляються самарянину, нерозумні діви – мудрим, невірний слуга – вірному і т.д.) передає її дуальну спрямованість, пропонуючи моделі поведінки на прикладі позитивних героїв та засуджуючи їх на прикладі негативних [43: 76].

Отже, з одного боку, Євангельські притчі слід розглядати як комплексний засіб сугестивного впливу на моральність людини через взаємодію логічного й емоційного начал її духовного буття. З іншого, більш загального погляду, вони, без сумніву, виконують головну – дидактичну функцію, спрямовану на вироблення у реципієнта навичок його етичної поведінки у життєвих ситуаціях, що виникають під час вибору між добром і злом, оцінки вад і чеснот тощо.

Саме означена досить непроста за функціональним навантаженням та відомою дворівневою – прямою й непрямою – імперативністю природа притчі ускладнила формулювання її лінгвістичної дефініції.

Так, у роботах з теорії й історії літератури, естетики та філософії під притчею інколи маються на увазі вельми несхожі між собою явища. В одних випадках терміном “притча” позначається жанр, в інших – оповідання, у третіх – опис, зображення, спосіб комунікації або форма (див., напр., [5: 3]). Авторка цієї праці доходить висновку, що універсальне визначення притчі можливе лише з погляду її онтологічної сутності, а не поетичних ознак, які можуть варіюватися [5: 4]. Отже, оскільки потреба в уточненні лінгвістичної дефініції притчі лишається і досі актуальною, виникає сенс більш ретельного розгляду цього питання.

Мабуть, серед мовознавців, О.О. Потебня першим називає притчею форму параболи або порівняння, в якій спільне представлено постійно повторюваним явищем, тобто всезагальним [31: 483]. Таке визначення охоплює найважливіші властивості притчі: типовість та повторюваність явища, що нею описується, тобто високий ступінь його узагальнення.

Відповідно до словника літературних термінів, притча – це моральне повчання в алегоричній формі, яке черпає поетичний матеріал з людського життя [23: 47]. Тут характеризується її алегоричність та зв'язок з реальним життям людини. Подібним чином, у праці [47: 630] під притчею розуміється розгорнута метафора, тобто історія про звичайних людей і буденні події, які створюють контекст для розуміння дивовижного й надзвичайного, а біблійська енциклопедія визначає її суть як розгорнуту метафору чи порівняння, які є короткими розповідями, уживаними з дидактичною метою (цит. за [40: 31]). Це цілком зрозуміло, оскільки традиційно термін «притча» вживається, переважно, відносно біблійських сюжетів [24: 260; 25: 305].

«Літературна енциклопедія термінів і понять» подає притчу як малий жанр дидактичної літератури, що реалізується в алегорично-дидактичній розповіді, часто не маючи сюжетної завершеності й іноді зводячись лише до розгорнутого порівняння [24: 260]. У праці Л.Є. Туміної вона розглядається як коротке оповідання, що містить повчання в інакомовній формі, але без моралі та прямої настанови [40: 7]. Про дидактичну спрямованість притчі йдеться також у працях, що: тлумачать її як повчання в прикладі [9: 52]; характеризують як інакомовну оповідь з моральною чи релігійною настановою [22: 38: 585; 19: 206], визначають як короткий фольклорний або літературний розповідний твір повчального характеру, орієнтований переважно на алегоричну форму доведення змісту етичних цінностей буття [8: 281] і т. ін. У зазначених джерелах акцентується увага на повчально-прагматичному аспекті використання притчі в комунікації та її алегоричній сутності.

Начебто повертаючись до відомого визначення О.О. Потебні, автор праці [28: 4] звертає увагу на наявність у притчі абстрагованого узагальнення, яке має настановний характер. Більш конкретно всезагальний характер притчі підкреслено в роботі [10: 70-71], де вона трактується як жанр, що виражає філософію народу в найбільш теоретичній і загальній формі

та є найдоступнішим способом викладу «найвищих» істин. Сучасною мовою ця властивість притчі позначається, зазвичай, поняттям високого ступеня абстрагування.

Природно, що окреслена картина лінгвістичних трактувань потребувала певного їхнього аналізу, результатом якого вирізняється праця [40: 32-33]. Її автором серед ознак притч виокремлюються: настанова й дидактичність, алегоричне начало, абстрагування, а також означаються засадничі ознаки притчі: інтелектуалістичність, глибина змісту та повнота його художнього втілення, експресивність, відсутність динаміки подій і характерів, зосередженість розповіді на одній ідеї, лаконічність.

Розмірковуючи над результатами такого аналізу, неважко переконатися, що практично всі розглядувані нами вище провідні диференційні ознаки притчі в праці [40] висвітлені. Що ж стосується засадничих, відповідно до цієї праці, ознак притчі, то вони, на наше бачення, не можуть слугувати важливими диференційними критеріями виокремлення її серед фольклорних творів малої форми, оскільки більшість з них є спільними для згаданих творів. Тому перед нами постала необхідність більш ретельного аналізу переліку найхарактерніших диференційних ознак канонічних притч.

Результати виконаного у зв'язку з цим аналізу показали, що до провідних ознак канонічної притчі доцільно відносити: 1) особливий тип непрямой комунікації; 2) дидактичність; 3) експліцитна або імпліцитна імперативна настанова щодо поведінки в життєвих ситуаціях; 4) сугестивний вплив на свідомість та підсвідоме реципієнта; 5) високий ступінь абстракції етичних ідей, закодованих у моделюванні соціальних стосунків; 6) алегоричність.

На підставі цього нами була сформульована розгорнута лінгвістична дефініція, відповідно до якої *притчу слід розглядати як особливий різновид непрямой дидактичної комунікації з експліцитною або імпліцитною імперативною настановою щодо поведінки людини в побутових і соціальних стосунках, здатний здійснювати сугестивний вплив на свідомість та підсвідоме реципієнта завдяки алегоричному вербальному моделюванню етичних ідей високого ступеня узагальнення.*

Але при всьому цьому природно, що в межах проблеми лишається ще декілька недостатньо повно вирішених наукових питань. Це, насамперед, питання співвіднесення канонічного і сучасного інтерпретувань змісту притч та систематизації їхніх етичних ідей.

З цього приводу важливо зазначити, що взагалі мова епічної сюжетики, елементами якої є мотиви, базується на певному культурному кодові, що, у свою чергу, пов'язаний з формами свідомості спільноти, який створює й зберігає епос [26: 31, 33]. Стосовно цього досить вичерпно встановлено, що в епічному сюжеті відбувається безперервне чергування мотивів-ситуацій, мотивів-епізодів, мотивів-промов, мотивів-описів та мотивів-характеристик [34: 147].

При цьому в текстах притч, зазвичай, повторюються певні теми-образи, що передають конкретну ідею в суто метафоричному вигляді [21: 529-530]. Такі образи можна [40: 69] умовно поділити на дві групи: ядерні образи-архетипи, тобто далі неподільні образні одиниці-двочлени, та образні мотиви, тобто трансформаційні варіанти найпростіших ядерних образів, у яких трансформація реалізується або шляхом розгортання й збагачення деталями елементів ядерного двочлена, або поєднанням декількох ядерних образів [29: 36-37].

Розглянувши основні типи метафор-символів, які зустрічаються в притчі, автор праці [2: 124] робить висновок, що матеріал притч черпався зі сфер життя, добре знайомих їхнім адресатам. У притчі функціонують також традиційні метафори, які виділяють в характеристиці людини або іншого об'єкту типові риси і підсиляють їх до рівня певного ідеалу. Так, наприклад, в притчах образи будь-яких плодів символізують людські чесноти, а пастир може означати не лише духовного учителя, але й главу держави. Дидактична спрямованість притч викликає необхідність у метафоричних образах, що символізують процес просвіти душі й розуму людини, поширення знань, вчення тощо (наприклад, образи "сіяча", "пастиря", "садівника" тощо) [40: 74-75].

Щодо систематизації притч за змістом, то автор роботи [46] стверджує, що притчі від Матвія розміщені в п'яти послідовних тріадах. На його думку, перша тріада притч (Про сіяча, Про добре сім'я і кукіль, Про невода) показує різницю між добром і злом; друга тріада

(Про зростання насіння, Про гірчичне зерно, Про розчину) зображає духовне зростання; третя (Про захований скарб, Про коштовну перлину, Про немилосердного боржника) – божественну милість та її умови; четверта тріада (Про робітників у винограднику, Про двох синів, Про злочинних винарів) демонструє божественні вимоги до душі; п'ята тріада (Про багату вечерю, Про мудрих і нерозумних дів, Про таланти) присвячена божій карі й долі. Оскільки такі вживані автором поняття, як «показує», «зображає» тощо є неоднозначними для розуміння того, що декларується означеними притчами, то, на наш погляд, їхню смислову спрямованість більш раціонально систематизувати за конкретними настановами.

Для цього у співвіднесенні з існуючою реальністю, проаналізуємо настанови Євангельських притч, по-різному інтерпретовані тлумачниками Біблії, філологами та іншими її дослідниками. Для зручності проведення такого аналізу назви кожної або декількох розглядуваних притч супроводжені нами посиланням на Новий Заповіт як використане джерело.

Притча **про сіяча** (Мв. 13:1-9) [16]. *Її відомі трактування:* віра в те, що незважаючи на невдачі й протистояння, безнадійні починання, Господь принесе обіцяне тріумфальне завершення [43: 16-18]; вчить розрізняти добро й зло [46: 43]; Христос спонукав до розпитувань про те, що здавалося загадковим [39: 82-83, 99]; Христос пропонував вчення своє усім без різниці. Подібно до того, як сіяч не розрізняє ниви, що знаходиться перед ним, так і Він не розрізняє ні багатого, ні бідного, ні мудрого, ні невігласа, ні безпечного, ні турботливого, ні мужнього, ні боязкого; але всім проповідував, виконуючи Свою справу, хоча й знав наперед, які від цього будуть плоди [12: 307]. *Можливе узагальнене трактування:* Сій духовну благодать всюди і вона знайде добрий ґрунт.

Притча **про немилосердного боржника** (Мв. 13:23-35) [16]. *Її відомі трактування:* показує божественну милість та умови її отримання [46: 43]; якщо ми, будучи такими великими боржниками у Бога, не зробимо милосердя по відношенню до своїх боржників, то знищимо і те пробачення, яке раніше отримали по своїх молитвах, і після вже без жодного співчуття понесемо покарання за все [39: 139]; багато винні Господові, проте Він чекає і довго терпить; не стяжає нас, як ми своїх побратимів. Змиримося і будемо поблажливі до боржників своїх; через них маємо нагоду, якщо тільки ми розсудливі, отримати пробачення у великих боргах своїх і за мале придбати багато [12: 111]; чеснота співчуття дорогого коштує. Якщо ви не жалісливі, Боже співчуття стане вогнем [6: 214-215]. *Можливе узагальнене трактування:* Прощення Божою милістю, але не здатний прощати боржникам своїм, заслуговує на кару.

Притча **про добре сім'я і кукіль** (Мв. 13:24-30) [16]. *Її відомі трактування:* вчить розрізняти добро і зло [46: 43]; ідея розподілу нагороди або покарання [21: 529-530]; Христос заборонив знищувати єретиків, щоб разом з ними не були знищені і правовірні [39: 102]. *Можливе узагальнене трактування:* Не поспішай відокремлювати добро від зла, допоки останнє не проявить себе.

Притча **про невода** (Мв. 13:47-50) [16]. *Її відомі трактування:* лицеміри будуть відокремлені від істинних християн, все добре буде зібрано як щось цінне і буде ретельно зберігатися, все погане буде викинуто як непотрібне сміття. Поки невід знаходиться в морі, невідомо, що потрапило туди, тому і витягають його на берег обережно, заради того доброго, що є в ньому. Такою є турбота Бога про церкву, так і служителі повинні піклуватися про тих, хто довірений їхньому піклуванню, хоча серед них можуть знаходитись різні люди [8: 226]; притча показує, що якщо ми і маємо віру, але не ведемо доброго життя, вкинуті будемо у вогонь. Невід означає вчення віри, яке переплетено знаменнями і пророчими свідченнями. Цей-то невід зібрав від всякого роду – варварів, еллінів, іудеїв, розпусників, митарів, розбійників. Коли ж буде він повний, тобто коли скінчиться світ, тоді ті, хто знаходяться в неводі, будуть розділені. Так, хоча ми і вірували, але якщо опинимося без добрих справ, повикидані будемо, і навпаки, ті, які мають добрі справи, складені будуть в посудину, тобто у вічні оселі [4: 71]. *Можливе узагальнене трактування:* Не поспішай відокремлювати добро від зла, допоки останнє не проявить себе.

Притча **про злочинних винарів** (Мв. 21:33-41) [16]. *Її відомі трактування:* демонструє божественні вимоги до душі [46]; місце винограднику віддав єпископам християнським, які в

часи свої, тобто коли процвітало християнство, принесли як плоди різні чесноти [39: 159]; Христос передрікає неприйняття іудеїв і прийняття язичників [13: 149]. **Можливе узагальнене трактування:** *Жадібність та зло у кінцевому рахунку караються.*

Притча про гірчичне зерня (Мв. 13:31-32) [16] та притча про розчину (Мв. 13:33) [16]. **Їхні відомі трактування:** демонструють духовне зростання [46]; притчею про зерня гірчичне Христос передбачив зростання віри через щоденне приєднання вірян, а притчею про закваску сповістив її силу [39: 103]. **Можливе узагальнене трактування:** *Малий початок здатен призводити до великого блага.*

Притча про захований скарб (Мв. 13:44) [16] та притча про коштовну перлину (Мв. 13:45-46) [16]. **Їхні відомі трактування:** показує божественну милість та умови її отримання [46]; ці притчі навчають усіх не лише не засмучуватися, відкидаючи заради віри все, що вони мають, але робити це з радістю і це відкидання вважати найбільшим придбанням; той же, хто не відкидає цього, або відкидає не з радістю, не може придбати скарби віри. Христос показав цими двома притчами багатство і перевагу віри [39: 105]; хто бажає отримати спасіння через Христа, той повинен бути готовий залишити все, що має [8: 226]. **Можливе узагальнене трактування:** *Надавай перевагу духовним скарбам над матеріальними.*

Притча про нерозумного багача (Лк. 12:16-21) [14]. **Її відомі трактування:** життя людини не стає тривалішим від достатку. Хто збирає для себе, той по справедливості називається божевільним і не встигає привести у виконання свої наміри, але саме в час складання планів рішуче викидається з-поміж живих. Тому будемо намагатися «багатіти в Бога», тобто на Нього сподіватися, Його вважати нашим багатством і сховищем багатства [4: 66-67]; невимовне божевілля більшої частини людства – прагнути до скарбів цього світу більше, ніж до скарбів іншого світу; думати, що все тимчасове, необхідне для плоті, важливіше того, що необхідне для душі вічного життя. Суть притчі зводиться до того, щоб показати божевілля мирських людей, яке вони проявляють за життя, і загибель, яка очікує їх після смерті; притча призначена для посилення застереження – берегтися зажерливості [8: 276-278]. **Можливе узагальнене трактування:** *Надавай перевагу духовним скарбам над матеріальними.*

Притча про зростання насіння (Мк. 4:26-29) [15]. **Її відомі трактування:** демонструє духовне зростання [46: 43]; добре насіння Євангелія, посіяне в світі і посіяне в серці, здійснює чудову дію поступово [8: 31]; притча про терпіння: все відбувається поступово, якщо робити все правильно, прийде винагорода [42: 32]. **Можливе узагальнене трактування:** *Благодатний плід з духовного зерна зростає поступово.*

Притча про двох синів (Мв. 21:28-31) [16]. **Її відомі трактування:** демонструє божественні вимоги до душі [46: 43]; язичники не обіцяли коритися Богу, та, проте, згодом скорилися, увірувавши в Бога і Христа; а іудеї обіцялися, однак згодом не послухалися, опинившись невірними Христу і Богу [39: 157]; Христос викриває іудеїв, натякаючи як на їхню непокору, так і на покірність знедолених раніше язичників [13: 145]. **Можливе узагальнене трактування:** *Грішник, що кається, Богу угодний.*

Притча про блудного сина (Лк. 15:11-32) [14]. **Її відомі трактування:** притча показує безмежну радість божого прощення [43: 16]; притча заохочує замислитися про характер Бога [6: 210]; цією притчею Господь наставляє фарисеїв, щоб вони не заздрили на прийняття грішників, хоча б самі і були праведні і дотримувалися всяку заповідь Богу. І нітрохи не дивно, якщо ми засмучуємося прийняттям тих, що здаються негідними. Людинолюбство Боже таке велике і так рясно подає нам свої блага, що звідси і ремствування може народитися [4: 87-92]. Основна ідея – показати, як радіє Бог на повернення грішників, як готовий Він прийняти їх після їхнього покаяння [8: 309]. **Можливе узагальнене трактування:** *Грішник, що кається, Богу угодний.*

Притча про митника і фарисея (Лк. 18:9-14) [14]. **Її відомі трактування:** зарозумілість є відкидання Бога. Бо коли хто досконалості приписує не Богу, а собі, той робить не що інше, як заперечує Бога і повстає проти Нього. Оцю-то богопротивну пристрась, проти якої Господь озброюється, як той ворог проти ворога, Господь обіцяєвилікувати справжньою притчею [4: 104-107]. **Можливе узагальнене трактування:** *Грішник, що кається, Богу угодний.*

Притча **про загублену вівцю** (Лк. 15:4-7) [14] та притча **про загублену драхму** (Лк. 15:8-10) [14]. **Її відомі трактування:** Ми не стільки радіємо з того, чим володіємо безпечно, скільки тому, що ми придбали після втрати [39: 136]. Притча, очевидно, під дев'яносто дев'ятьма вівцями розуміє праведників, а під однією вівцею – павшого грішника. Деякі ж під сотнею овець розуміють всі розумні створіння, а під однією вівцею – людину розумної природи, яку, коли вона заблукала, знайшов добрий пастир. І під «жінкою» розумій мудрість та силу Бога й Отця, Його Сина, який втратив одну драхму зі словесних і за образом Його створених тварюк, тобто людину, і засвічує світильник – Свою плоть. Бо як світильник, будучи від землі, світлом, який він приймає, освітлює покрите темрявою, так і плоть Господа, земна і подібна до нашої, засяяла світлом Божества, яким вона сприйнята [4: 87-92]. На небі більше радості буває про язичників, коли вони починають поклонятися істинному Богу, ніж про іудеїв, що роблять це протягом усього свого життя. Також про митників і грішників, що звертаються до правильного способу життя, на небі радіють більше, ніж про книжників і фарисеїв, які продовжують таке життя [8: 307]. **Можливе узагальнене трактування:** *Блукаючою душею Бог переймається більше, ніж іншими, які потреби в каятті не мають.*

Притча **про мудрих і нерозумних дів** (Мв. 25:1-13) [16]. **Її відомі трактування:** притча показує божу кару й долю [46]; заклик бути пильними та чекати другого пришестя Христа [43: 71]; унаслідок невідомості останнього дня й години вельми необхідно постійно пам'ятати про це [39: 184]; дівоцтво, позбавлене справ милосердя, засуджується нарівні з перелюбством [13: 211]. **Можливе узагальнене трактування:** *Розумно готуйтеся до отримання благого результату.*

Притча **про таланти** (Мв. 25:14-30) [16]. **Її відомі трактування:** притча показує божу кару й долю [46]; схвалення віри у все, що надано [43: 18]; карається не тому, що зробив зло, але тому, що не зробив добра [39: 186]; хто отримав дар слова і вчення для користі інших і не користується ним, той погубить сам дар [13: 213]; притча говорить про те, як діє система панування – багаті збагачуються, а у незаможних віднімають і останні крихти, якими вони володіли [6: 293]. **Можливе узагальнене трактування:** *Використовуй свій природний дар для збагачення душі.*

Притча **про неплідне фігове дерево** (Лк. 13:6-9) [14]. **Її відомі трактування:** ця притча призначена для посилення попередження «якщо не покаєтесь, то загинете всі так само», якщо не впораєтесь, то будете знищені подібно до того, як зрубується сухе дерево, що не приносить плоду [8: 287]. **Можливе узагальнене трактування:** *Докладеш зусиль – отримаєш благо.*

Притча **про двох боржників** (Лк. 7:41-43) [14]. **Її відомі трактування:** гріх – це борг, а грішники – боржники Всемогутнього Бога. Ми знаходимося в боргу перед ним як його творіння і наш обов'язок – послух заповідям закону; через несплату нашого боргу ми як грішники підлягаємо покаранню. Ті, чий гріх прощени, повинні любити Того, Хто пробачив, і чим більше прощено їм, тим більше повинні вони любити Його [8: 218-219]. **Можливе узагальнене трактування:** *Велика милість породжує велику любов.*

Притча **про доброго самарянина** (Лк. 10:25-37) [14]. **Її відомі трактування:** це не милосердя до людини, яка скоїла поганий вчинок, але співчуття до жертви [6: 214]; якщо самарянин чинить добре, допомагаючи іудеєві, що бідує, то іудей чинить недобре, відмовляючи в такій же допомозі самарянину, бідує. Це добре служіння має бути обопільним. Обов'язок кожного з нас, кожного на своєму місці, відповідно до своїх можливостей, надавати підтримку і допомогу всім нужденним і бідуючим, намагаючись перевершити в цьому всіх, хто пишається своїм званням священника і левіта [8: 253]. **Можливе узагальнене трактування:** *Проявляй милість до тих, з ким зводить доля.*

Притча **про благаючого приятеля** (Лк. 11:5-7) [14]. **Її відомі трактування:** коли хто знаходиться всередині спокус, той приходять до люблячого нас Бога і каже: «дай мені три хліби», тобто порятунок тіла, душі і духу. Той, хто впав у спокуси, не в силах будучи сам по собі протистояти їм і надати прийом Господу, не має, що запропонувати Йому [4: 56-57]. **Можливе узагальнене трактування:** *Проси і молись наполегливо.*

Притча про вдовицю та несправедливого суддю (Лк. 18:1-8) [14]. *Її відомі трактування*: над цією вдовою, над душею, яка постійно просить у Бога захисту від суперника її – диявола, Бог умилюється, так як надокучливість її перемагає Його. Отже, Господь, прийшовши на хмарах, не знайде віри на землі, за винятком хіба небагатьох. Але Він справить тоді віру [4: 104-107]. *Можливе узагальнене трактування*: *Проси і молись наполегливо.*

Притча про багача і Лазаря (Лк. 16:19-31) [14]. *Її відомі трактування*: той, хто не думав ніколи ні про що високе та небесне, гідний найнижчого місця. Будучи багатий злом, не лишай розум твій терпіти голод і, коли він створений для прагнення до неба, не кидай його до долу і не змушуй лежати при воротах, але введь його всередину, і не стій назовні, не блукай, не лежи, але дій. Це послужить тобі початком для розумної діяльності, а не тільки насолоди плотської [4: 95-98]; ця притча говорить про прийдешній гніві призначена для нашого пробудження; кого вона не пробуджує, ті дуже міцно сплять у своїх гріхах [8: 326]. *Можливе узагальнене трактування*: *Дотримуючись порад мудрих, попадеш до раю.*

Притча про робітників у винограднику (Мв. 20:1-16) [16]. *Її відомі трактування*: притча демонструє божественні вимоги до душі [46]; притча ця вчить, щоб ми не зневажали тих, хто приходять в глибокій старості, але знали, що при старанності можна врятуватися їм і в короткий час [39: 147]; Господь показує, що всі люди отримують рівні нагороди; а не говорить того, що одні виганяються, а інші вводяться [13: 125]; притча закликає до засудження системи панування, позбавленої щедрості від імені Бога, або систему, позбавлену співчуття [6: 220]. *Можливе узагальнене трактування*: *Домовленість важливіша, ніж гроші.*

Притча про багату вечерю (Мв. 22:1-14) [16]. *Її відомі трактування*: притча про божу кару й долю [46]; піклування Боже про іудеїв і їх невдячність; відкидання іудеїв і покликання язичників. Покликання буває по благодаті; має відповідати благодаті послухом [13: 156]. *Можливе узагальнене трактування*: *Серед багатьох званих, зазвичай мало обраних.*

Притча про несправедливого управителя (Лк. 16:1-9) [14]. *Її відомі трактування*: Господь бажає тут навчити нас добре розпоряджатися довіреним нам багатством. Керуючи людським майном, ми розумно ведемо свої справи і намагаємося, щоб мати який-небудь притулок життя і тоді, коли будемо відставлені від цього управління. А коли керуємо майном, яким маємо розпоряджатися по волі Божій, ми, здається, не дбаємо про те, щоб нам по представленню з цього життя не стати перед відповідальністю за управління. Тому ми й називаємося нерозумними, що не думаємо про те, що буде корисно для нас після цього. Але будемо здобувати собі друзів серед жебраків, наживаючи на них несправедне багатство, дане нам від Бога в зброю правди, але нами утримане на свою користь і тому перетворилося на неправду. Якщо ж багатство, що праведним шляхом дісталось, коли ним керують недобре і не роздають жебракам, ставиться в неправду, то тим більше багатство несправедне. Будемо ж цим останнім здобувати собі друзів, щоб, коли помремо вони прийняли нас там у вічні обителі [4: 92-94]; тут Господь закликає нас до того, щоб ми забезпечили собі вільний доступ до блаженства в іншому світі, використовуючи своє земне майно для звершення добрих справ. Ми повинні вчитися у мирських людей використовувати свої гроші так, щоб з їх допомогою забезпечити собі в майбутньому краще життя у світі іншому, як вони розраховують на свої гроші в майбутньому жити краще в цьому світі [8: 323]. *Можливе узагальнене трактування*: *З мирського погляду є сенс здобувати друзів багатством несправедним.*

Притча про нікчемних рабів (Лк. 17:7-10) [14]. *Її відомі трактування*: найкращі раби Христові, виконуючі найвище служіння, повинні смиренно усвідомлювати, що вони всього лише раби нічого не варті [8: 337]. *Можливе узагальнене трактування*: *Неси свій хрест з покорю.*

Зіставний аналіз засвідчує, що наведені вище тлумачення можуть бути охарактеризовані рядом спільних рис. Так, богословські тлумачення вирізняються, переважно, лапідарним повторенням змісту та настанови аналізованих притч при їхній чіткій теологічній спрямованості. На відміну від них, філософські й лінгвістичні тлумачення є більш безпосередньо дотичними до духовного та мирського буття сучасників авторів коментарів.

Щодо інших трактувань, то їхній зміст, залежно від особистості тлумача притчі, доволіно варіює у просторі можливостей людської думки, що відбиває, насамперед, індивідуальну картину світу, з позицій якої розмірковують автори.

За виявленими таким чином загальними ознаками творчого процесу продукування тлумачень притчі ми, не порушуючи традицію, звели запропоновані нами вище можливі узагальнені трактування настанов Євангельських притч в їхню певну систему, зображену на рис. 1.

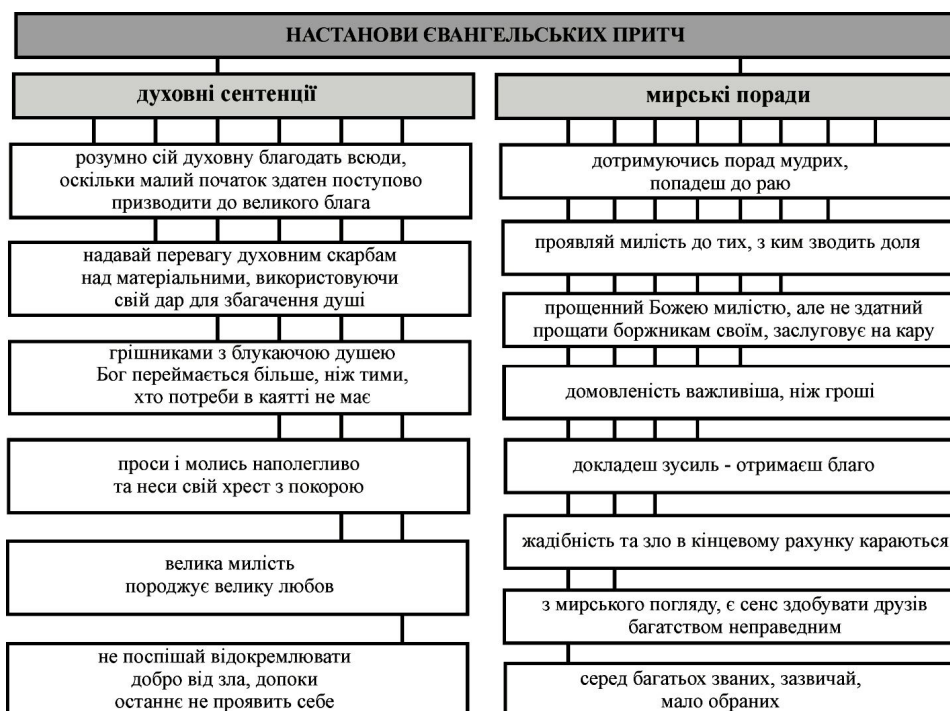


Рис. 1. Варіант можливого формування системи духовних сентенцій та мирських порад у свідомості людини під впливом настанов Євангельських притч

З рисунку видно, що настанови Євангельських притч чітко можуть бути поділені на духовні сентенції та мирські поради. З метою підвищення ступеня абстрагування можливі узагальнені трактування було використано нами у якості складових елементів формування смислу наведених на рисунку духовних сентенцій та мирських порад.

Звертаючись до зображеної на ньому системи, неважко переконалися, що створені у такий спосіб комплексні духовні сентенції є, за своєю суттю, ідеалізованими узагальненими вербальними моделями споконвічних етичних норм духовного буття людини, які й на теперішній час лишаються актуальними. Відмінною рисою засвоєння цих дидактично духовних сентенцій особистістю є те, що висока ступінь їхнього абстрагування спонукає індивіда, незалежно від його волі та бажання, співвідносити ці настанови з теоретичним і практичним знанням, накопиченим його свідомістю, тобто формувати свою ціннісно-етичну картину світу.

Мирські ж поради є значно конкретнішими й імперативними та наближеними до практичного соціального досвіду пересічного індивіда. Важливо також те, що саме зміст мирських порад, виявився з часом безпосередньо придатним для трансформування в інші різновиди фольклорних текстів (казки, байки, прислів'я тощо). Так, наприклад, настанова «Домовленість важливіша, ніж гроші» стала широко відомою, як прислів'я «Умова дорожча від золота», або порада «Докладеш зусиль – отримаєш благо» породила альтернативну множину трансформування свого смислу в таких прислів'ях, як: «Без труда нема плода», «Печені голуби не летять до губи», «Не терши, не м'явши, не їсти калача», «Щоб рибу їсти, треба в воду лізти», «Треба нахилитися, щоб з криниці води напитися», «Не розбивши крашанки, не спечеш яєчні» та інші. Цілком очевидно також, що зміст комплексних духовних сентенцій відтворювався і буде далі відтворюватися в проповідях, сюжетах художніх творів, п'єс, сценаріїв кінофільмів, філософсько-дидактичних читаннях та інших

естетично-виховних заходах. Не менш вірогідною є можливість переконливого наукового доведення того факту, що притча взагалі акумулює елементи змістового насичення міфів та трансформує їх в інші фольклорні твори.

Проведений у роботі аналіз свідчить, що реалізація соціально спрямованої дидактичної функції притчі забезпечується за рахунок сугестивного впливу квінтесенції змісту її духовних сентенцій та мирських порад на реципієнта. Основними засобом забезпечення такого впливу є алегоричний виклад певних максимально узагальнених етичних ідей у вигляді прямої або непрямої настанови притчі.

Перспективною щодо застосування викладеного підходу вбачається також можливість виконання відповідного поглибленого аналізу зв'язку притч із заповідями за умов розгляду настанов притч як більш розгорнутої форми актуалізації окремих положень християнських заповідей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агранович С.З., Саморукова И.В. Гармония – цель – гармония: Художественное сознание в зеркале притчи. – М.: Международный институт семьи и собственности, 1997. – 135 с.
2. Адрианова-Перетц В. П. Очерки поэтического стиля Древней Руси / Варвара Павловна Адрианова-Перетц. – М., Л.: Издательство Академии наук СССР, 1947. – 188 с.
3. Бальбуров Э.А., Бологова М.А. Притча в литературно-критическом и философском сознании XX-начала XXI веков // Критика и семиотика. – 2011. – Вып. 15. – С. 43-59.
4. Благовестник или толкование Блаженного Феофилакта архиепископа Болгарского на Святое Евангелие: В 4-х кн., 2-е изд., исправ. / Пер. с греч. – Кн. 1. Толкование на Евангелие от Матфея. – М.: Лепта, 2005. – 142 с.
5. Богачевська І.В. Притча як об'єкт релігієзнавчого дослідження // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 59. Філософські науки. – С. 3-8.
6. Борг М. Бунтарь Иисус: Жизнь и миссия в контексте двух эпох / Маркус Борг; пер. с англ. М. Завалова. – М.: Эксмо, 2009. – 400 с.
7. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: підручник / За наук. ред. О.Галича. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
8. Генри М. Толкование на книги Нового Завета: В 6 т. / Русское издание. – Т. 1. – Gouda, Holland: Dutch Reformed Tract Society, 2002. – 405 с.
9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х тт. / В.И. Даль. – Т. 3. – М.: Олма Медиа Групп, 2007. – 576 с.
10. Данилова Т.В. Архетипические корни притчи / Т. В. Данилова // Рациональность и семиотика дискурса / Ред. Б.А. Парахонский. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 59-73.
11. Демченко С.А. Жанрові особливості притчі // Наукові записки Харківського держ. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. – 1997. – С. 405-409.
12. Злагоуст И. Толкование на Евангелие от Матфея: В 2-х кн. – Книга первая. – М.: Сибирская Благовонница, 2010. – 310 с. [Электронный ресурс] – Джерело ресурсу: <http://www.litres.ru>
13. Злагоуст И. Толкование на Евангелие от Матфея: В 2-х кн. – Книга вторая. – М.: Сибирская Благовонница, 2010. – 281 с. [Электронный ресурс] // Джерело ресурсу: <http://www.litres.ru>
14. Євангелія від Луки [Електронний ресурс] // Джерело ресурсу: http://www.ukrbible.com/index.php?option=com_content&view=category&id=43:2009-05-11-02-17-56&Itemid=44&layout=default
15. Євангелія від Марка [Електронний ресурс] // Джерело ресурсу: http://www.ukrbible.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1063:-04-&catid=42:2009-05-11-02-17-48&Itemid=44
16. Євангелія від Матвія [Електронний ресурс] // Джерело ресурсу: http://www.ukrbible.com/index.php?option=com_content&view=category&id=41:2009-05-11-02-17-19&Itemid=44&layout=default
17. Ильина М.Е. Структурно-семантические и композиционные особенности текста притчи (на материале американской литературы XVIII-XX веков) / Марианна Евгеньевна Ильина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – 1984, Львов. – 191 с.
18. Кушнарева Л.И. Эволюция притчи // Сфера языка и прагматика речевого общения: Межвуз. сб. науч. тр.: в 3 кн. / Кубан. гос. ун-т; под ред. А.Г. Баранова. – Краснодар, 2002. – Кн. 1. – С. 175-178.
19. Кушнарева Л.И. Притча как жанр // Материалы Международной научной конференции «Язык. Этнос. сознание» (24-25 апреля 2003 г.). – 2003. – Том 2. – Майкоп: Адыгейский гос. ун-т. – С. 204-207.
20. Кушнарева Л.И. Канонические и авторские притчи // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 66. – С. 54-60.
21. Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 824 с.
22. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / Под ред. А.П. Горкина. – М.: Росмэн-Пресс, 2006. – 584 с.
23. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х тт. – Т. 2. П–Я / Под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина. – М.; СПб.: Л.Д. Френкель, 1925. – 621 с.

24. Литературная энциклопедия терминов и понятий: В 11-ти т. – Т. 9 / Гл. ред. А.В. Луначарский. – М.: ОГИЗ РСФСР, Гос. ин-т «Сов. энцикл.», 1935. – 832 с.
25. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987. – 752 с.
26. Лотман Ю.М. К проблеме типологии культуры // Труды по знаковым системам. – Вып. III. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1967. – С. 30-38.
27. Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Притча как средство инициации живого знания / Николай Львович Мухелишвили, Ю. А. Шрейдер // Философские науки. – 1989. – № 9. – С. 101-104.
28. Прокофьев Н.И. Древнерусские притчи и их место в жанровой системе русского средневековья // Литература Древней Руси: Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Н.И. Прокофьева. – М., 1988. – С. 3-16.
29. Панченко А.М., Смирнов И.П. Метафорические архетипы в русской средневековой словесности и поэзии начала XX века // Труды Отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1971. – Т. 26: Древнерусская литература и русская культура XVIII-XX в.в. – С. 33-49.
30. Пихтовникова Л.С., Яремчук І.М. Дискурс притчі у синергетичному аспекті // Наукові записки. Серія «Філологічна». – 2012. – Вип. 26. – Острог: Національний університет «Острозька академія». – С. 266-270.
31. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности // Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – С. 464-560.
32. Притча [Электронный ресурс]. – Джерело ресурсу: <http://www.ukrlib.com.ua/encycl/slovnyk/printout.php?number=134>
33. Прокофьев Н.И. Древнерусские притчи и их место в жанровой системе русского средневековья // Литература Древней Руси: Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Н.И. Прокофьева. – М., 1988. – С. 3-16.
34. Путилов Б.П. Мотив как сюжетобразующий элемент // Типологические исследования по фольклору: Сб. статей памяти В.Я. Проппа (1895-1970) / Сост. и ред. С.Ю. Неклюдов, Е.М. Мелетинский. – М.: Наука. – 1975. – С. 141-155.
35. Ромодановская К. Специфика жанра притчи в древнерусской литературе // Проблемы исторической поэтики. – 1998. – № 5. – С. 73-111.
36. Рыкунова И.Ю. Интертекстуальная семиотика Евангельских притч // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 20 (235). Филология. Искусствоведение. – Вып. 56. – С. 125-130.
37. Рыкунова И.Ю. Эмотивно-прагматический потенциал слова в евангельских притчах // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 66, № 2. – С. 11-14.
38. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1599 с.
39. Толкование Евангелия от Матфея, составленное по древним святоотеческим толкованиям Византийским, XII-го века, ученым монахом Евфимием Зигабеном: В 2-х кн. / Пер. с греч. – Кн. 1. – К., 1887. – 227 с.
40. Тумина Л.Е. Притча как школа красноречия: Учеб. пособие / Любовь Егоровна Тумина. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 368 с.
41. Цветков А. Возможности и границы притчи // Вопросы литературы. – 1973. – №5. – С. 152-170.
42. Barclay W. Parables of Jesus / William Barclay. – Louisville, Kentucky: Westminster John Knox Press, 1999 – 222 p.
43. Blomberg Craig L. Interpreting the Parables. – Downers Grove, Illinois: Inter-Varsity Press, 1990. – 334 p.
44. Huelin S. Interpreting the Parables' Recent Interpreters // Parables. Cristian Reflection: A Series in Faith and Ethics. – 2006. – Waco: Baylor University. – P. 88-93.
45. Jülicher Adolf. Die Gleichnisreden Jesu: 2 vols. – Vol. 1. – Freiburg: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1899. – 296 p.
46. Lithgow R.M. The Parabolic Gospel, or Christ's Parables, a Sequence and a Synthesis. – Edinburgh: T.&T. Clark, New York: Scribner, 1914. – xv+196 p.
47. McFague TeSelle S. Parable, Metaphor and Theology // Journal of the American Academy of Religion. – Vol. 42, No. 4. – 1974. – P. 630-645.
48. Parable // Catholic Encyclopedia [Электронный ресурс] // Джерело ресурсу: <http://www.newadvent.org/cathen/11460a.htm>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Тараненко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».
Наукові інтереси: енергетичні аспекти просодичної організації текстів малої форми.

ОЦІНКА СВІТУ ПЕРШОЇ ОСОБИ В АНГЛІЙСЬКОМУ ТЕКСТІ БІБЛІЇ КОРОЛЯ ЯКОВА (СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Ірина ЧЕРНИШОВА (Горлівка, Україна)

У статті розглядається оцінка світу першої особи, у зв'язку з чим важливими постають поняття дейксису, оцінки та «свого/чужого» простору. Дослідження виконано на матеріалі англійського тексту Біблії короля Якова, що є прототекстом християнської культури.

Ключові слова: персональний дейксис, світ першої особи, позитивна оцінка, негативна оцінка, семантичний аспект, ономасіологічний підхід.

The research sets out to investigate first-person deixis in the English Biblical text. We focus on semantic peculiarities of evaluative sentences with first-person deictic markers outlining the boundaries of "one's own" space.

Key words: personal deixis, first-person deixis, positive evaluation, negative evaluation, semantic peculiarities, onomasiological approach.

Метою дослідження є виявлення семантичних особливостей оцінки світу першої особи в англійському тексті Біблії Короля Якова, у зв'язку з чим убачається доцільним розв'язання таких завдань: аналіз категорій дейксису та оцінки, дослідження позитивної та негативної оцінки та співвіднесення отриманих результатів з функціонуванням категорії «свого/чужого».

Дейксис витлумачується як категорія, за допомогою якої здійснюється вказівка на учасників акту комунікації, її місце та час. Дейктичні засоби визначають координати комунікативного акту, у ролі яких виступають мовець та слухач («я»/«ми», «ти»/«ви»), місце здійснення комунікації («тут») та її час («зараз»), також імпліцитно здійснюється вказівка на особу або осіб, що не беруть участі в акті комунікації («він», «вона»/«вони»), місце, яке не є місцем комунікації («там»), та час, що не є часом здійснення комунікації («тоді»). В.В. Бурлакова [4], Г.А. Уфимцева [8] та ін. виділяють три основні типи дейксису: персональний (особовий), локальний (просторовий) та темпоральний (часовий). Зауважимо, що у фокусі нашої уваги постає саме дейксис першої особи, відповідно до чого світ першої особи розглядається як сфера, до якої входить адресант (*I, we*) і все, що є йому близьким фізично або духовно (виражається за допомогою словосполучень з присвійними займенниками першої особи *tu, our*, що можуть позначати як родичів і друзів мовця, так і його вчинки, заповіді, повчання тощо).

Оцінка розглядається нами як мовна категорія, яка відображає суспільно-особисте уявлення про добро і зло, про цінність, корисність об'єктів, предметів або явищ та відображає позитивне або негативне ставлення суб'єкта оцінки до її об'єкта. Головними елементами оцінної структури постають суб'єкт оцінки, її об'єкт та характер ([1; 3; 5]).

При дослідженні основних семантичних особливостей оцінки світу першої особи в англійському тексті Біблії Короля Якова застосовується ономасіологічний підхід, що характеризує мовлення як діяльність породження висловлень з позиції мовця, спрямовану на об'єктивацію думки. О.С. Кубрякова використовує поняття «ономасіологічний базис» та «ономасіологічна ознака» при дослідженні семантики похідного слова й визначає ономасіологічний базис як детермінувальний компонент похідного слова, а ономасіологічну ознаку – як змінний компонент [7: 100].

Ми використовуємо цей підхід у широкому розумінні та застосовуємо його, на відміну від О.С. Кубрякової, на рівні речення. У цьому випадку ономасіологічним базисом є перша особа, а ономасіологічною ознакою – сама ознака, притаманна першій особі. Між базисом та ознакою встановлюється зв'язок через значення позитивної або негативної оцінки. Природно, що в цьому випадку ономасіологічною моделлю виступає саме «свій» простір та сполучувана з ним оцінка.

У зв'язку з дослідженням оцінки світу першої особи значущим є поняття самооцінки, яку Н.В. Гончарова витлумачує як особистісне судження індивіда про власну цінність та його висловлення цього судження. На її переконання, мовна структура самооцінки є тотожною структурі оцінки з тією відмінністю, що суб'єкт та об'єкт оцінки в ній збігаються [6: 10]. У випадку з оцінкою світу першої особи об'єктом оцінки може бути не тільки мовець, але й усе, що відноситься до його світу та маркується присвійними займенниками. Тому, на нашу думку, поняття оцінки світу першої особи ширше за значенням, аніж поняття самооцінки.

У дослідженні вважаємо за доцільне застосування термінів «висока частота використання/функціонування», що збігається з відсотковими показниками 60–100%, «середня частота використання/функціонування» (40–59%) та «низька частота використання/функціонування» (1–39%).

Позитивна оцінка. Оцінка передає інформацію про характеристики об'єкта, його статус, стан або ставлення до нього інших людей. Це положення постає ключовим для встановлення семантичних особливостей оцінки світу першої особи.

У процесі дослідження нами виокремлено декілька семантичних різновидів позитивної оцінки світу першої особи, які, з огляду на їх відсоткове співвідношення, характеризуються різною частотою функціонування.

1. Позитивна оцінка світу першої особи з ономасіологічною ознакою **позитивних якостей** (30%) об'єкта оцінки. Прикметникова (54%) (лексико-семантична група (далі – ЛСГ) «чеснот» (гіперонім *righteous*)) та іменникова (46%) (ЛСГ «чеснот» (*righteousness*)) форми експлікації характеризуються середньою частотою використання. Наприклад: *And we said unto him, We are true men; we are no spies* [Genesis 042: 031]. Дейктичний маркер виражено особовим займенником *we*, а реалізація позитивної самооцінки здійснюється за рахунок використання прикметника на позначення позитивних моральних якостей *true* (*loyal or faithful* [9]). У другій частині речення адресант заперечує свою приналежність до наглядачів (*spy – a person who keeps watch on others secretly* [9]), що має характер додаткового підтвердження його позитивної оцінки.

2. При позитивній оцінці світу першої особи з ономасіологічною ознакою **позитивного статусу або місцеположення об'єкта оцінки в ціннісній картині світу** (26%) іменникова форма експлікації (58%) (ЛСГ «Бога» – приналежності до Всевишнього (*God (Almighty), LORD*)) характеризується середньою частотою функціонування, а кількісно менш релевантними постають дієслівна (20%) (ЛСГ «величі» (*exalt*)), прикметникова (17%) (ЛСГ «величі» (*great*)) та займенникова (5%) форми. Слід зауважити, що займенникова форма маніфестується займенником третьої особи однини *he*, який використовується в цьому випадку на позначення Бога: *See now that I, even I, am he, and there is no god with me: I kill, and I make alive; I wound, and I heal: neither is there any that can deliver out of my hand* [Deuteronomy 032: 039]. Актуалізація позитивної самооцінки (дейктичний маркер *I*) відбувається за рахунок використання займенника *he*, який набуває позитивного значення, виходячи з наступних міркувань: *he* позначає Бога та вживається в значенні «саме Він», що виявляється в експресії посилення та позитивній оцінці.

3. Позитивна оцінка світу першої особи з ономасіологічною ознакою **позитивних почуттів та емоцій, викликаних об'єктом оцінки в її суб'єкта** (22%) вербалізується за допомогою суб'єктно-орієнтованих висловлень. Основною формою експлікації є дієслівна (73%), при цьому використовуються ЛСГ дієслів «уподобання» (*love*), «спасіння» (*save*) та «заподіяння добра» (*bless*). Іменникова форма (ЛСГ «уподобання» (*love*)) складає 27%.

4. Позитивна оцінка світу першої особи з ономасіологічною ознакою **позитивного стану** (18%) має за основну форму експлікації дієслівну (57%) (ЛСГ позитивного «емоційного стану» (*rejoice*), ЛСГ «фізичного стану» (*prevail*)). Низькою частотою актуалізації характеризуються прикметникова (31%) (ЛСГ позитивного «емоційного стану» (*happy*)), ЛСГ позитивного «фізичного стану» (*strong*)) та іменникова (12%) (ЛСГ позитивного «емоційного стану» (*joy*), ЛСГ позитивного «фізичного стану» (*beauty*)) форми.

ЛСГ загальної оцінки «добра» (*good*) складає 4%, що вказує на те, що адресанту недостатньо просто заявити про позитивну оцінку світу першої особи, тобто «себе» та «своїх», він надає детальне пояснення, вербалізуючи свою точку зору шляхом використання частковооцінних лексем.

З огляду на відсоткове співвідношення різновидів ономасіологічної ознаки при позитивній оцінці світу першої особи доходимо висновку про те, що для адресанта найважливішими постають експлікація своїх позитивних характеристик (чесності, доброти, милосердя тощо) (30%) та маніфестація свого позитивного статусу (сили, могутності, найвищого статусу Всевишнього) (26%).

Негативна оцінка. Негативна самооцінка виникає внаслідок невідповідності постаті реального «Я» постаті ідеального «Я». Особистість, уступаючи в протиріччя зі своїм сумлінням, усвідомлює невідповідність своїх вчинків або думок нормам, що виявляється у відчутті сорому, незадоволенні своєю поведінкою та призводить до каяття. Розуміючи ганебність своїх дій або якостей, індивід тим самим негативно оцінює їх з погляду прийнятих у суспільстві норм, критеріїв ідеального поведіння. Окрім цього, мовець може виявляти негативну оцінку відносно свого стану, статусу або експлікувати негативне ставлення до людей, які належать до світу першої особи та є для нього «своїми». Відповідно до цього в

англійському тексті Біблії виокремлюємо семантичні різновиди негативної оцінки світу першої особи з такими ономасіологічними ознаками, як: стан об'єкта оцінки, негативні якості об'єкта оцінки, негативні почуття та емоції, викликані об'єктом оцінки в її суб'єкта, незадовільний статус або місцеположення в ціннісній картині світу. Розглянемо їх докладніше.

1. Негативна оцінка світу першої особи з ономасіологічною ознакою **стану об'єкта оцінки** (59%) характеризується середньою частотою використання, при цьому основною формою експлікації постає прикметникова (42%) (ЛСГ «емоційного стану» (*afraid*), ЛСГ «фізичного стану» (*weak*)), а частота використання іменникової форми актуалізації (ЛСГ «емоційного стану» (36%) (*grief*)) та дієприкметникової (22%) (ЛСГ «емоційного стану» (*distressed*)) є низькою. Наведемо приклад: *And he said, I heard thy voice in the garden, and I was afraid, because I was naked; and I hid myself* [Genesis 003: 010]. Негативна оцінка стану першої особи (дейктичний маркер *I*) маніфестується за допомогою прикметника на позначення незадовільного емоційного стану *afraid* (*feeling fear or anxiety; frightened* [9]), де підрядне речення (*because I was naked*) уможливорює вербалізацію підстави негативного емоційного стану.

2. Негативна оцінка світу першої особи з ономасіологічною ознакою **негативних якостей** (28%) з дієслівною формою експлікації (62%) (ЛСГ «пороків» (*sin*)) постає кількісно найбільш релевантною; її наслідують зі значним відривом прикметникова (18%) (ЛСГ «пороків», що корелює з морально-етичною сферою (*guilty*)), іменникова (16%) (ЛСГ «розумових здібностей» (*foolishness*), ЛСГ «пороків» (*sin*)) та прислівникова (4%) (ЛСГ «розумових здібностей» (*foolishly*), ЛСГ «пороків» (*wickedly*)) форми експлікації.

3. Негативній оцінці світу першої особи з ономасіологічною ознакою **незадовільного статусу світу першої особи або її місцеположення в ціннісній картині світу** (10%) властива іменникова високочастотна форма експлікації (77%) (ЛСГ «чужості» (*stranger*), ЛСГ «самоприниження» (*servant*)). Прикметникова форма складає 23% та характеризується низькою частотою (ЛСГ «самоприниження» (*vile*)). Зауважуємо, що словникова дефініція іменника *stranger* (*a person whom one does not know or with whom one is not familiar* [9]) не зумовлює чітко вираженої негативної оцінки, але факт віднесення особи до «чужого» світу уможливорює розвиток негативної експресії. Потребує певної конкретизації й використання іменника *servant* для маніфестації негативної оцінки світу першої особи, задля чого розглянемо такий приклад: *Make thy face to shine upon thy servant: save me for thy mercies' sake* [Psalms 031: 016]. Дейктичним маркером першої особи постає займенник *me*, однак у результаті контекстуального аналізу встановлено, що займенник другої особи *thy* (*servant*) також використовується на позначення адресанта. Таким чином, мовець відмовляє собі у статусі першої особи та знижує свій статус до другої особи, намагаючись показати, що він належить до світу адресата, є «своїм» для нього. Вдаючись до транспозиції осіб, мовець визнає співрозмовника кращим від себе, намагається задобрити його, показуючи йому, що він – покірливий помічник, що виявляє значення іменника *servant* (*a devoted and helpful follower or supporter* [9]). Найчастіше така транспозиція використовується в проханнях про допомогу, про благословення Боже, що стає можливим за допомогою реалізації семантичного значення лексеми *save* (*keep safe or rescue (someone or something) from harm or danger* [9]).

4. Негативна оцінка світу першої особи з ономасіологічною ознакою **негативних почуттів та емоцій, викликаних об'єктом оцінки в її суб'єкта**, є нечисленною та експлікується у 3% випадків. Основним засобом вербалізації є дієслівний (57%), при цьому використовуються ЛСГ дієслів «зневаги» (*hate*), ЛСГ «заподіяння лиха» (*sin (against)*); окреме місце посідають ЛСГ «фізичної розправи» (*destroy*). Прикметникова форма (ЛСГ «емоційного стану» (*angry*)) складає 43% та характеризується середньою частотою використання.

У результаті дослідження семантичних різновидів негативної оцінки світу першої особи доходимо висновку, що найчастіше вербалізації підлягає негативний стан адресанта та людей, що належать до його світу, «своїх» (59%). Інші різновиди ономасіологічної ознаки (негативні якості, статус, ставлення) характеризуються низькою частотою маніфестації, що

свідчить про те, що адресант не оцінює «своїх» негативно за усіма параметрами, адже вони належать до його світу.

Аналіз кількісних показників позитивної та негативної оцінки світу першої особи виявив, що в англійському тексті Біблії Короля Якова майже рівномірно виявляється як позитивна, так і негативна оцінка (відповідно 53,6% і 46,4%). Однак найчастіше оцінка застосовується відносно однини, аніж множини (79,8% і 20,2%), тобто людині («мені») властиво набагато більше уваги приділяти собі особисто та своїй власній самооцінці, аніж «нам», що свідчить про переважаючу індивідуалістичну тенденцію. В однині позитивна оцінка світу першої особи виявляється частіше, аніж негативна (відповідно 55,9% і 44,1%), а в множині спостерігається прямо протилежна тенденція (43,7% і 56,3%). Це уможливило висновок про те, що адресанту легше засудити «нас» і похвалити «себе». Загалом першій особі властиво оцінювати себе позитивно. Мовець може давати собі негативну оцінку для того, щоб досягти певної комунікативної мети, вплинути на адресата. Як правило, це робиться або для того, щоб визнати свої гріхи та їх спокутувати, або для того, щоб поскаржитися на своє жалюгідне існування й викликати в адресата жалість і співчуття.

Як перспектива подальшого дослідження убачається доцільним розгляд оцінки світів другої та третьої осіб, а також виявлення синтаксичних та комунікативно-прагматичних особливостей досліджуваного явища для отримання більш вірогідних результатів та дослідження категорії «свого/чужого» у повнішому обсязі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист ; [пер. с франц. Ю. Н. Караулова и др.] / под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Прогресс, 1974. – 447 с.
3. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивний і гендерний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. Л. Бессонова. – К., 2003. – 40 с.
4. Бурлакова В. В. Дейксис / В. В. Бурлакова // Спорные вопросы английской грамматики. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – С. 74–88.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М. : Наука, 1985. – 228 с.
6. Гончарова Н. В. Аксіологічна структура англомовного діалогічного дискурсу (на матеріалі художньої прози) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Н. В. Гончарова. – К., 2002. – 19 с.
7. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: Семантика производного слова / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1981. – 200 с.
8. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков / А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1974. – 206 с.
9. Oxford Dictionary (En-En) (для АВВУУ Lingvo x3) Oxford Dictionary of English, Revised Edition. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 355000 entries.
10. The Holy Bible. King James Version [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.htmlbible.com>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Чернишова – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: проблеми, пов'язані з категорією «свого/чужого» у текстах різних функціональних стилів.

ПРЕЦЕДЕНТНІ ІМЕНА ЛІТЕРАТУРНОГО ПОХОДЖЕННЯ В МЕМУАРИСТИЦІ УКРАЇНСЬКИХ ШІСТДЕСЯТНИКІВ

Альона ЗАДОРЖНА (Харків, Україна)

Досліджено семантичні характеристики прецедентних імен літературного походження у текстах мемуарів українських шістдесятиків (на матеріалі спогадів М. Коцюбинської, І. Жиленко, В. Дрозда, В. Овсієнка). Відзначено особливості контекстуального відтворення таких одиниць, а також їх структурної та семантичної трансформації. Окреслено основні функції, що їх виконують прецедентні імена в мовленні мемуаристів: моделювальну, оцінну, експресивну; виявлено прагматичне навантаження. Наголошено на ролі прецедентно маркованих мовних знаків у творенні суб'єктивного змісту висловів.

Ключові слова: прецедентність, прецедентне ім'я, стилістичні функції власних імен, мова мемуаристики, семантична трансформація, прагматика, оцінка.

The semantic characteristics of the precedent names in the literary memoirs of Ukrainian writers of the sixties (based on the memoirs by M. Kotsyubynska, I. Zhylenko, V. Drozd, V. Ovsienko) are studied. The features of the contextual reproduction of these precedent units, as well as their structural and semantic transformation are described. The main functions performed by the mentioned precedent names in the speech of memoirs writers (modeling, evaluative, expressive) are specified; the pragmatic features are identified. The role of precedently marked linguistic units in the creation of the subjective content of statements is pointed out.

Key words: precedentness, precedent name, stylistic features of proper names, language of memoirs, semantic transformation, pragmatics, evaluation.

Спрямованість сучасних лінгвістичних досліджень на комплексне вивчення комунікативних, етнолінгвістичних та лінгвокультурних особливостей тексту зумовило значний інтерес до категорії прецедентності.

Уперше на існуванні фонових знань, якими володіють усі представники певної лінгвокультури, наголосив Ю. Караулов, визначивши їх як «прецедентні». Прецедентними текстами науковець запропонував називати такі, що є значущими в пізнавальному та емоційному планах для тієї чи іншої особистості, мають надособистісний характер і апелюють до яких неодноразова в дискурсі цієї мовної особистості [4: 216]. Вивчення таких складників концептуальної системи, «позначення та зміст яких добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти» [9: 130], стало одним із провідних напрямів сучасного мовознавства. Питання прецедентності у своїх працях висвітлювали Д. Гудков, Ю. Сорокін, Г. Слишкін, В. Красних, І. Захаренко, Д. Багаєва та інші.

Сучасні мовознавці, послуговуючись здобутками Ю. Караулова, висувують власні теорії та твердження, що стосуються проблем прецедентності. Так, Д. Гудков, В. Красних та І. Захаренко у своїх роботах розглядають прецедентні феномени, до яких зараховують: прецедентний текст, прецедентний вислів, прецедентну ситуацію та прецедентне ім'я.

Прецедентним ім'ям дослідники називають «індивідуальне ім'я, пов'язане або з широко відомими, як правило, прецедентними текстами, або з прецедентними ситуаціями; це складний знак, у разі використання якого в комунікації здійснюється апелювання не безпосередньо до денотата, а до набору диференційних ознак цього прецедентного імені» [8: 83].

Мета нашої статті полягає в дослідженні та здійсненні функціональної класифікації прецедентних імен літературних героїв у мемуарах українських шістдесятників (на матеріалі спогадів Ірини Жиленко, Михайлини Коцюбинської, Володимира Дрозда та Василя Овсієнка).

Функціональне навантаження прецедентних імен у різноманітних типах текстів стало предметом лінгвістичних пошуків О. Нахімової, Г. Слишкіна, Н. Фатєєвої, А. Чудінова, О. Селіванової, О. Кисельової, І. Савченко та інших. Дослідники виділяють персуазивну, атрактивну, естетичну, делімітативну та прагматичну функції прецедентних імен [1: 215]. О. Нахімова до вищевказаного переліку додає моделювальну, евфемістичну та функцію оцінки [6: 90]. Дослідниця наголошує, що ці функції можуть реалізовуватися комплексно, хоча ті чи інші можуть переважати. Під час визначення функціональних характеристик прецедентних імен важливо враховувати не лише зміст тексту, але й взаємодію цього тексту з дискурсом.

На основі проаналізованого матеріалу ми можемо визначити функціональне навантаження прецедентних імен літературних походження у текстах спогадів.

Імена літературних героїв у мемуарах шістдесятників виконують моделювальну функцію. Автори використовують такі одиниці, щоб провести очевидні для адресата паралелі між літературним героєм і особою, яка зображується у контексті, а отже, змоделювати образ останньої. Така паралелізація здійснюється на основі подібної діяльності, системи поглядів та оцінок героїв. Михайлина Коцюбинська вдається до такого прийому, порівнюючи Бориса Антоненка-Давидовича з *Дон Кіхотом*: *То був лицар. Лицар ідеї. Подекуди й лицар абсурду. Такий собі Дон Кіхот – у високому світлому розумінні абсолютної внутрішньої безкомпромісності, вірності – не на словах, а на ділі – ідеалам добра, справедливості, гідності, моральним цінностям людини...* [5: 197]. Контекст експлікує основні характеристики образу Бориса Антоненка-Давидовича, систему цінностей та переконань. Апелювання до фонових знань читача про літературного героя дозволяє вербалізувати авторські оцінки, дати точну та повну характеристику означуваній особі. Сучасні тлумачні словники

визначають Дон Кіхота як ‘наївного мрійника, благородну та великодушну людину, що лицарськи бореться за неіснуючі ідеали’ [6: 35]. Саме такі семи, експлікуючи погляди та життєву позицію Антоненка-Давидовича, наголошує М. Коцюбинська.

Відзначаємо використання прецедентного імені *Дон Кіхот* для автономізації. Володимир Дрозд, порівнюючи себе та своїх однодумців з літературним героєм, актуалізує ті ж семи ‘наївності’, ‘віри в нездійсненні мрії та ідеали’: *Я, та й не лише я, був у їхніх очах смішним Дон Кіхотом соціалістичної ідеї. Соціалістичної, бо в “Людах на землі” я писав про те, як мусили б ми жити за соціалізму. Це моя фраза тих років. Ось чи не найбільша трагедія мого покоління: ми були щирі у своїх мріях про суспільство соціальної справедливості, а в наші мрії вони не вірили. Ми були дурненькими ягнятами в отарі, у якій поряdkували вовки* [2: 62].

Апеляція в контекстах до прецедентного імені *Дон Кіхот* є показовою рисою мемуаристики шістдесятників, оскільки диференційні ознаки імені та особливості позамовних уявлень про цього героя тісно пов’язані зі світоглядом мемуаристів. Порівнюючи себе самих або своїх однодумців з літературним героєм, автори моделюють образ борця за власні переконання проти ідеології, що нав’язується суспільно-політичними силами: *Цей, за висловом Євгена Сверстюка, Дон Кіхот ХХ століття* [про Олексу Тихого] *з обличчям європейського президента пішов на смерть так, як його предки йшли на палю* [7: 276].

Михайлина Коцюбинська використовує похідну від прецедентного імені лексему *донкіхотство*, що вербалізує важливі для авторки духовні засади та ціннісні орієнтири. Письменниця моделює певну систему поведінки та життєвих принципів, які є спільними і обов’язковими для неї та для літературного героя *Дон Кіхота*. За допомогою універсально прецедентного імені Михайлина Коцюбинська формує позитивні оцінки, що стосуються справжнього мистецтва, протиставляючи його сучасній культурі: *Світ справжньої культури тут ледве прозирає – хіба що в таких стандартах, які вже стали складниками масової культури, як шекспірівські трагедії чи колізія Фауст – Мефістофель тощо. [...] Та й загалом де вже там такі категорії, як “очищення прекрасним”, романтичне поривання *in s Blaui*, святе *донкіхотство*, – вони в найкращому разі поблажливо толеруються, але як “застарілі”, як “тіні забутих предків”...* [5: 264–265].

Апелюючи до позамовних знань читача про літературного героя, Ірина Жиленко моделює певний ідеал людини, який для авторки є метою: *А Гулівер – він вічний, бо кожна мисляча людина мусить відчувати себе серед обивателів Гулівером у країні ліліпутів, і водночас – перед долею, Богом, часом, всесвітом – він є Гулівер у країні велетнів. Минають віки, а Свіфта все ще видає “Дитвидав”. О, великі гумористи-ліліпути!* [3: 389]. На основі ключової культурно маркованої семи ‘зріст’, що є характерною для прецедентного імені *Гулівер*, Ірина Жиленко метафорично репрезентує духовне зростання та розвиток людини як особистості. Одночасно з тим, згадуючи комплекс текстів про Гулівера, авторка створює антитезу: зображує героя і великим, і малим одночасно, вербалізує певну модель світу та місце людини в ньому. Таке протиставлення є індивідуально-авторською особливістю вживання прецедентного імені.

Моделюючи ще один мемуарний образ, Ірина Жиленко порівнює його з літературним героєм. За допомогою прецедентного імені, яке в контексті пов’язане з позитивними оцінками та емоціями, вираженими імпліцитно та експліцитно, авторка передає своє ставлення до особи: *Написала “Червоні вітрила”. Каніман Грей – це Володька Житник. Скільки ніжності до нього!* [3: 90].

Можемо відзначити, що моделювальна функція прецедентних імен тісно пов’язана з оцінною, вони взаємодоповнюють та підсилюють одна одну.

Ставлення до особи, події, ситуації реалізується за допомогою використання порівняльних конструкцій, до яких входять прецедентні імена: *Він все той же – захоплений, як дитина, і премудрий, мов Соломон* [про Опанаса Заливаху] [3: 553]. Позитивні модуси оцінки виражені атрибутивами з відповідною семантикою і підсилюються відсиланням до лінгвокультурних знань про біблійного героя.

Прецедентне ім'я *Обломов*, що в культурному просторі функціонує на позначення 'лінивої, безхарактерної, байдужої до всього людини', є носієм імпліцитної усталеної негативної оцінки, яка реалізується в наступному контексті, відповідним чином увиразнюючи його: *А загалом, Вовцю, подякуймо Богові, що увесь час підставляє нам ніжку. Коли б не боротьба з долею, що б дало нам енергію для життя? Одне мистецтво не дало б її, бо поряд з творчістю завжди крокує невіра у власні сили і незадоволення собою. Благополучна у всьому людина – це частинка людини, ота, ім'я якої “Обломов”* [3: 379]. Використовуючи прецедентне ім'я, авторка експлікує те, що є для неї неприйнятним, відповідно оцінюючи ситуацію.

Оцінну функцію виконує і така інтертекстема: *Володя був яскраво вираженою музейною натурою, а сказати простіше – жахливим Плюшкіним* [3: 750]. Відзначимо, що цей контекст актуалізує оцінку, дещо відмінну від усталеної в культурному просторі. Автори сучасних тлумачних словників визначають *Плюшкіна* як 'скнару', 'скупу людину', вербалізуючи негативні оцінки, натомість *Ірина Жиленко* наголошує семи 'збирач', 'зберігач', трансформуючи аксіологічні модули.

Для посилення виразності оцінок та суджень письменники вдаються до гіперболізації певних негативних рис, притаманних літературному героєві. Порівнюючи сучасного письменника з героєм роману Ф. Достоевського «Брати Карамазови», *Василь Овсієнко* експлікує власні оцінки, що стосуються творчості першого: *Книжка “Вурдалак Шевченко” починається з глобального погляду на літературний Олімп. Звичайно, українська тема є його подразником поранювального збудження. Але справа тут у загальній культурі. Це навіть не лакей Смердяков, який наслухався від Івана Карамазова про культуру і сміливо судить про все. У Бузини немає і того* [7: 203].

Прецедентні імена літературного походження в мемуаристиці українських шістдесятників також виконують експресивну функцію, увиразнюють виклад твору, наголошують певні важливі для авторів моменти, надають викладу комічно-іронічного забарвлення: *Хлопчику мій, ох і сміялась я над твоєю фотокарткою. Сам Швейк луснув би од заздрості* [3: 234].

Експресивного навантаження твору додає і прецедентне ім'я *Дюймовочка*, що у реченні виконує функцію порівняння: *Для чужих ти мульткий і незручний. А мені – саме те, що треба, аби я не заснула блаженно у квітці, як Дюймовочка* [3: 317].

З метою увиразнення викладу твору автори проектують певну прецедентну ситуацію, пов'язану з літературним героєм, на події з власного життя і, насичуючи її певними атрибутивними ознаками, досягають комічно-ігрового ефекту та експресивного навантаження: *Час від часу хтось із однокласників просив мене написати листа у віршах до свого "об'єкта". І я натхненно (і миттю) стругала проникливі послання а-ля **Тетяна Ларіна*** [3: 79].

Дослідження функціональних особливостей прецедентних імен літературних героїв у мемуаристиці шістдесятників показало, що автори апелюють до прецедентних імен для реалізації низки завдань: вербалізації оцінок, емоцій, переконань; образної номінації осіб; створення соціокультурних та історичних паралелей. Досить послідовно прецедентні імена виступають вербалізаторами цінностей та поглядів письменників. Використовуючи прецедентні імена, мемуаристи моделюють певні ситуації та образи, що проектується на сучасність, експлікуючи авторські переконання. Для реалізації прагматичних завдань та увиразнення твору письменники вдаються до індивідуально-авторського наповнення прецедентних одиниць, семантичної та аксіологічної трансформації. Перспективним, на наш погляд, видається детальне вивчення прецедентних імен, текстів, висловлювань, ситуацій та особливостей реалізації їх прагматичного та лінгвостилістичного потенціалу в мемуаристиці шістдесятників.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азарова В. А. Прецедентное имя в языковом сознании крымчан (функциональный аспект) / В. А. Азарова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Сер. «Филология. Соц. коммуникации». – Т. 24 (63). – 2011. – № 1. – С. 214–219.

2. Дрозд В. Музей живого письменника, або Моя довга дорога в ринок / Володимир Дрозд. – К.: Український письменник, 1994. – 203 с.
3. Жиленко І. Homo feriens : спогади / Ірина Жиленко. – К. : Смолоскип, 2011. – 816 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
5. Коцюбинська М. Книга споминів / Михайлина Коцюбинська. – Харків : Акта, 2006. – 286 с.
6. Нахимова Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е. А. Нахимова. – Екатеринбург, 2007. – 207 с.
7. Овсієнко В. В. Світло людей : Мемуари та публіцистика : у 2 кн. – 2-ге вид., доп. – Харків : Харківська правозахисна група ; К. : Права людини, 2007. – Кн. 1. – 352 с.
8. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И. В. Захарченко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 82–103.
9. Селіванова О. О. Прецедентна мотивація номінативних одиниць (на матеріалі української мови) / О. О. Селіванова // Філологічні студії : зб. наук. праць / за ред. проф. Л. А. Лисиченко. – Харків, 2009. – С. 129–139.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Альона Задорожна – аспірант кафедри української мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

Наукові інтереси: мова мемуаристики українських шістдесятників, стилістика, когнітивна лінгвістика.

АРХІТЕКТОНІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ГАЗЕТНИХ СИНОПТИЧНИХ ТЕКСТІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Олена КОЛОМІЄЦЬ (Київ, Україна)

Стаття присвячена дослідженню архітектонічної організації газетних синоптичних текстів в англійській та українській мовах. Вивчено досвід вітчизняних та зарубіжних лінгвістів стосовно організації текстів малих жанрів, а також проаналізовано особливості, притаманні архітектонічній авторській організації газетних синоптичних текстів в англійській та українській мовах.

Ключові слова: газетний синоптичний текст, архітектонічна організації, текстові категорії, рубрикація.

The article is devoted to the analysis of the architectonic organization of the newspaper synoptic texts in the English and Ukrainian languages. The article studies the linguistic approach to the problem of short text genre organization, the analysis of author's architectonic organization features of newspaper synoptic texts in the English and Ukrainian languages is carried out.

Key words: the newspaper synoptic text, architectonic organization, text categories, categorization.

Постановка проблеми. Друга половина ХХ – початок ХХІ ст. характеризуються активним розвитком засобів масової комунікації. Динамічний розвиток сучасних інформаційних технологій вплинув на розповсюдження слова, а це в свою чергу спричинило глобальні зміни в масовій свідомості. Все частіше погляди дослідників повертаються до проблеми тексту як засобу масового впливу на свідомість читача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст поняття “текст” змінювався протягом років. Сучасна дослідниця текстознавства К.С. Серажим зауважує, що вчені вважають це поняття мовною одиницею, що дає підставу включити до тексту всю різноманітність об’єктів, які мають його ознаки [14, с. 8]. Науковець відзначає, що текст – це повідомлення, що об’єктивоване у вигляді письмового документа, літературно обробленого відповідно до типу цього документа, яке складається з низки особливих єдностей, що поєднані різними типами лексичного, граматичного та логічного зв’язку, має певний модальний характер та прагматичну настанову [14, с. 9].

К. С. Серажим виділяє такі властивості тексту як логічна цілісність, поза лінгвістична спрямованість, структурна оформленість, смислова завершеність. Безперечно текст та повідомлення мають спільні ознаки, такі як інформативність, цілісність, структурна оформленість, смислова завершеність [14, с. 9]. Ми поділяємо думку А. Мороховського, який вказує, що текст орієнтований на норми книжного мовлення, “має монологічно підготовлений характер і певну незалежність від адресата й конкретної ситуації спілкування” [10, с. 9], та вважаємо за необхідне додати, що текст має ознаку діалогічності та призначене певному адресату з метою впливу на його свідомість, в чому і вбачаємо принципово важливу різницю між текстом та повідомленням.

Газетне синоптичне повідомлення визначаємо як коротке фіксоване мовленнєве явище, що характеризується високою інформативністю, чіткістю, лаконічністю, образністю та відповідною побудовою інформативних блоків. За цілком слушною думкою Г. Г. Матвєєвої, вплив – це “система дій, що мають на меті вплинути на когось [8, с. 12]. Вербальний вплив здійснюється на читача в процесі ознайомлення з газетним синоптичним повідомленням, з положеннями висвітленими автором загалом та авторськими висловленнями зокрема, а також читач здійснює власну інтерпретацію поданої автором інформації. Характерною рисою газетних синоптичних текстів (далі ГСТ) є експліцитне членування на частини та чітка структура подачі матеріалу, проте межі між структурними компонентами є досить рухомими. І. Р. Гальперін відзначає типологічні особливості членування тексту, а саме об’ємно-прагматичний та контекстно-варіативні види членувань. На думку вченого, об’ємно-прагматичне членування враховує об’єм частини фіксацію уваги читача. В контекстуально-варіативному членуванні виділяють: мову автора, чуже мовлення та опосередковано-пряму мову [4]. М. М. Кім у структурі замітки виділяє такі складові частини: заголовок, лід, зачин, подробиці [6, с. 371]. Межі між структурними компонентами рухомі, самі компоненти семантично пов’язані між собою, що нерідко призводить до їх синкретичності. На нашу думку, структура газетного синоптичного тексту не рідко буває обумовлена не лише особливостями публікації та періодичного видання, а й власною позицією автора, що становить особливий науковий інтерес.

Метою статті є дослідження особливостей архітектонічної авторської організації газетних синоптичних текстів, що містять коротку та лаконічну інформацію стосовно явищ погоди в англійській та українській мовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Газетні тексти спроможні створювати соціально значущі образи дійсності з допомогою особливих правил складання текстів, які значно відрізняються від традицій, притаманних іншим друкованим виданням, скажімо, книзі [7, с. 10]. Так, при масовій комунікації читач втрачає свою конкретність, а тексти вільну форму, характерну для елементарного процесу комунікації. Масова комунікація набуває більш строгої, структурованої форми [12, с. 108]. Основне призначення газетних синоптичних текстів – інформування та вплив на читача, саме тому структура самого тексту повинна бути максимально пристосована до виконання цих функцій. К. С. Серажим визначає структуру тексту як зв’язаний тип організації смислового змісту тексту на рівні цілісності. Композицію тексту відтворює архітектонічна авторська структура [14, с. 26]. Українські дослідники визначають архітектоніку як зовнішнє вираження будови журналістського твору, його скульптурну модель, де “чітко окреслені всі її складові” [1, с. 115].

К. С. Серажим представляє архітектонічну авторську структуру тексту таким чином: шапка, рубрика, заголовок, підзаголовок, внутрішній заголовок, анонс, епіграф, вріз, текст [14, с. 36]. Аналіз газетних синоптичних текстів англійської та української мов дозволяє з’ясувати спільні і відмінні риси структури. Відбір газетних синоптичних текстів здійснювався за наступними критеріями: логічна цілісність, смислова завершеність, структурність повідомлень. Архітектонічну структуру газетного синоптичного тексту представлено у вигляді таблиць (див. Табл. 1, Табл. 2).

Таблиця 1. Структура англійського ГСТ

Структурні елементи ГСТ	Зміст структурних елементів ГСТ
Шапка	<i>Weather and travel outlook</i>
Рубрика	<i>Forecast noon today</i>
Заголовок	<i>Forecast noon Monday</i>
Підзаголовок	<i>General situation to midnight tonight</i>
Внутрішній заголовок	<i>District forecasts</i>
Анонс	<i>Wet and rather windy weather will spread from the west tomorrow morning. Clearer weather with sunny spells and showers will follow during the</i>

	<i>afternoon. The cooler, breezy, rather showery weather will continue through Tuesday and into Wednesday.</i>
Текст	<p><i>Northeastern areas of England and East Anglia will begin the day mainly cloudy with some mostly light rain and drizzle and mist or hill fog. During the afternoon it will gradually become drier and brighter, however eastern parts of Norfolk may remain cloudy all day. Scattered showers will affect northwestern areas of Scotland and Ireland. Elsewhere, apart from a small chance of isolated showers, it will be dry with some sunshine. Later in the day southwestern parts of England and Ireland will become cloudier. The wind will be light in most places, but over the Hibrides the southwesterly wind may become fresh or strong in exposed areas by the afternoon. It will be quite mild for Early March in all areas.</i></p> <p><i>Greater London, SE England, Central S England, Midlands W, N Wales, NW England, Lake District, Isle of Man, Edinburgh and Dundee areas, Central Highlands, Moray Firth area, NE Scotland, Channel Islands, SW England, S Wales, N Ireland: isolated showers are possible, but mainly dry with some sunshine. Wind light, westerly. Max 13C.</i></p> <p><i>Midlands E, Central N England, NE England, Borders: The morning may begin rather cloudy, otherwise dry with sunny spells. Wind light, northwesterly. Max 10C.</i></p> <p><i>E Anglia, E England: Rather cloudy with some mainly light rain or drizzle. Drier brighter weather will spread from the west in the afternoon. Wind light, northwesterly. Max 9C.</i></p> <p><i>Argyll, NW Scotland, Orkney, Shetland: Sunny intervals and occasional, mainly light showers. Wind, southwesterly, fresh, locally strong in exposed areas. Max 9C.</i></p> <p><i>Republic of Ireland: Occasional showers in northwestern areas, mainly dry with sunny spells elsewhere. Cloudier in the southwestern areas later. Wind, southwesterly, moderate, locally fresh in exposed areas. Max 10C.</i></p> <p><i>(The Sunday Times, March 2, 2003)</i></p>

Архітектонічна структура українського ГСТ виглядає таким чином.

Таблиця 2. Структура українського ГСТ.

Структурні елементи ГСТ	Зміст структурних елементів ГСТ
Шапка	<i>Погода на вихідні дні</i>
Заголовок	<i>120 поштовхів за годину</i>
Анонс	<i>Це лише здається, що Земля “хвилюється” не часто. На справді більше мільйону поштовхів поверхні буває протягом року. Щоправда більшість цих поштовхів нам не відчутні. Руйнівними бувають не більше 100 землетрусів в рік. Слід зауважити, сейсмологи знайшли відповідь на запитання, де може трапитись землетрус, а ось на питання “коли?” наука і досі точно та заздалегідь відповісти не може. На жаль, непохитне в нас бажання зазирнути у майбутнє. Метеорологам це під силу, так дізнаємося у них прогноз погоди на найближчі дні.</i>
Текст	<i>Сьогодні та завтра в південно-східній частині країни, а 4 червня на більшій частині дощі, грози, місями сильні зливи, град, пориви вітру до 18-23 метрів за секунду. Температура вдень 15-21, вночі 8-14 градусів.</i>

	<p><i>В Києві та області сьогодні та завтра без опадів, вітер слабкий. Температура по області 15-20, в Києві 17-19 градусів.</i> (Правда України, 2 червня, 1994)</p>
--	---

Таким чином, рубрикація (членування) газетних синоптичних текстів англійської та української мов складається з таких спільних та відмінних елементів.

Ключовою одиницею рубрикації є шапка. Шапка перш за все виконує демонстративну функцію, оскільки містить ключові поняття тексту, дає найзагальніші уявлення про зміст та інформацію, подану в повідомленні.

Рубрика використовується автором задля заохочення потенційного читача перейти до читання власне тексту. Тут надзвичайно велику роль відіграє механізм комунікативної інтенції (наміру автора), який вдало спрямовує та привертає увагу читача до перегляду інформації. Саме тому рубрика в газеті *The Sunday Times* носить назву *Forecast noon today* (в перекл., *прогноз погоди на сьогодні*), тобто містить актуальну та деталізовану для читача інформацію. Крім того назва рубрики подається у вигляді називного речення, що вказує на те, що дана рубрика покликана задовольняти пізнавальні потреби. Рубрика в газеті *Правда України* стосовно погоди відсутня.

Особливу увагу читача привертає найвиразніша сегментована частина тексту – заголовок. Заголовок визначається як стислий текст, метою якого є репрезентувати повідомлення, апелюючи до пам'яті читача. [5, с. 157]. Т. А. Єщенко стверджує, що заголовок виконує ряд функцій, а саме: номінативну, демонстративну, інформативну, рекламну, інтертекстуальну, внутрішньотекстову функції [2, с. 162]. Для газетних синоптичних текстів яскраво вираженою є внутрішньотекстова функція, оскільки читач легко може співвіднести зміст повідомлення з семантикою заголовка. Оскільки заголовки синоптичних текстів англійської та української мов є тематичними, то вони є зрозумілими читачу ще до прочитання повідомлення про погоду.

Підзаголовок перш за все виконує уточнюючу функцію. Заголовок *Forecast noon Monday* має підзаголовок *General situation to midnight tonight*, який обмежує часові рамки прогнозу погоди, конкретизує інформаційну складову тексту.

Проаналізувавши ряд газетних синоптичних текстів англійської та української мов, ми прийшли до висновку, що внутрішній заголовок не є обов'язковою частиною архітектонічної авторської структури. Внутрішній заголовок швидше служить для розкриття причинно-наслідкових зв'язків або для зв'язку частини з цілим.

Заголовок і анонс є сильними позиціями тексту [2, с. 30]. Анонс містить конденсовану інформацію, характеризується високою насиченістю та має на меті при мінімальних затратах тексту передати максимальну кількість інформації, охопити найсуттєвіші сторони повідомлення, сприятливо подати основну авторську думку. В українському газетному синоптичному тексті анонс є об'ємнішим ніж текст повідомлення, це легко можна пояснити сильною авторською позицією стосовно поданої інформації, бажанням привернути увагу адресанта не лише до погодних явищ, а й до глобальних екологічних проблем в цілому.

У власне тексті автор викладає найсуттєвіший об'єм інформації, додає подробиці, деталізуючи при цьому анонс. Найціннішою з лінгвістичної точки зору тут є авторська мова, яка виступає своєрідним зверненням до читача, стає своєрідним епізодом спілкування. Співставляючи газетні синоптичні тексти *The Sunday Times* та *Правда України*, легко помітити, що авторська мова газети *The Sunday Times* яскравіше представлена в самому тексті, тоді як в газеті *Правда України* в анонсі, в якому читач знайомиться з позицією автора, індивідуально-авторськими символами зокрема, напр. *Земля хвилюється*, та багатством авторської мови загалом, напр. *На жаль, непохитне в нас бажання зазирнути у майбутнє*. Авторська мова допомагає увиразнити зображуване, покликана посилити емоційність сприйняття описуваного, а також допомогти читачу у створенні найповніших образів оточуючої дійсності.

Висновки. Аналіз газетних синоптичних текстів англійської та української мов виявив особливості архітектонічної авторської структури тексту про погоду. Співставлення синоптичних текстів двох мов показало, що англійські синоптичні тексти мають більше елементів, притаманних архітектонічній авторській структурі, в той час як українські не

мають чіткої структури, певні елементи структури (рубрика, підзаголовок, внутрішній заголовок) пропущені. Ми схилиємось до думки, що англійські синоптичні тексти мають більше елементів рубрикації ніж українські в силу традиційно серйозного підходу британців до погодних умов. В англійських традиціях прогноз погоди і в цілому розмова про погоду є важливим елементом комунікації і спілкування. Погодна тематика стала своєрідним атрибутом англійської культури через свою непередбачуваність, часту зміну атмосферних явищ та власне досить часто неточні та хибні прогнози погоди, що робляться синоптиками. Як справедливо зазначає Всеволод Овчинников, британській погоді властиві часті, проте не значні зміни, саме такий клімат, на думку науковця, сприяв становленню характеру нації [11, с. 18]. В Україні відсутні такі довгі традиції зацікавленості в погодньому прогнозі, а континентальний клімат України сприяє більшій стабільності погодних умов і меншій кількості опадів, тому погоді в українських публіцистичних виданнях приділяється набагато менше уваги, інформація подається переважно стисло, графічними засобами, за рахунок чого досягається конденсація інформації. Текстова інформація рідко містить авторську мову та пропонується до читання у вигляді інформаційного звіту гідрометцентру стосовно атмосферних явищ. Детальний аналіз структури газетних синоптичних текстів дає можливість осмислення глибинних ментальних процесів текстотворення та текстосприйняття, в чому вбачаємо подальший науковий пошук.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гриценко О. Основи теорії журналістської діяльності / О. Гриценко, Г. Кривошея, В. Шкляр – К., 2000, – 203 с.
2. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту / Єщенко Т. – К. : ВЦ “Академія”, 2009. – 264 с.
3. Іванов В. Ф. Методологія та методика дослідження змісту масової комунікації: Дис...д-ра філол. наук: 10.01.08 / Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка. Інститут журналістики. – К., 1996. – 467 с.
4. Изменения в языке газеты конца XX – начала XXI века // Электронный вестник Центра переподготовки и повышения квалификации по филологии и лингвострановедению. – Вып. 4. – СПбГУ, 2007
5. Калюта А. М. Заголовок как индикатор речевого поведения / Калюта А. // Методология исследований политического дискурса. – Минск, 2000. – С. 157–163.
6. Ким М. Н. Журналистика: методология профессионального творчества / Ким М. – СПб. : Михайлова В.А., 2004. – 495 с.
7. Костенко Н. Досвід контент-аналізу: Моделі та практики: Монографія / Н. Костенко, В. Іванов – К. : Центр вільної преси, 2003. – 200 с.
8. Матвеева Г. Г. Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению / Матвеева Г. – Ростовн/Д. : ДЮИ, 1999. – 82 с.
9. Методология исследований политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 1 / Под общ. ред. И. Ф. Ухановой-Шмыговой. – Мн.: Белгосуниверситет, 1998.– 283 с.
10. Мороховский А. Н. Текст в диахроническом аспекте // Текст как важнейшая единица коммуникации (в диахронии и синхронии) / Мороховський А. – К. : КПИИЯ, 1984. – С. 5-11.
11. Овчинников В. В. Корни дуба. Впечатления и размышления об Англии и англичанах / Овчинников В. – Л., 1978. – 198с.
12. Почепцов Г. Г. (мол.) Коммуникативные аспекты семантики / Почепцов Г. – К., 1987. – 131 с.
13. Свічкалап М. Погода на вихідні дні // Правда України. – 1994, 2 червня. – с. 4.
14. Серажим К. С. Текстознавство / Серажим К. – К. : Паливода А. В., 2012. – 188с.
15. Alistair Scott. Weather and travel outlook // The Sunday Times. – 2003, 2 March. – p. 30.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Коломієць – аспірантка Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, викладач англійської мови Перших Київських курсів іноземних мов.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, газетні синоптичні повідомлення, тексти малих жанрів та їх лексико-семантичні особливості.

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ СТИСЛОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ МАС-МЕДІА)

Ірина МІРОШНИЧЕНКО (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглянуто лексико-граматичні засоби лінгвістичної компресії (стиснення тексту) на матеріалі текстів українських мас-медіа.

Ключові слова: лінгвістична компресія інформації, засоби компресії тексту, лексичні засоби компресії, мас-медійний дискурс.

The article deals with the lexical and grammatical methods of linguistic compression (compressed text) on the basis of ukrainian mass-media texts.

Key words: linguistic information compression, methods of compressed text, lexical methods of compression, mass-media discourse.

У статті в загальному вигляді ставиться проблема дослідження стислого лінгвістичного твору в українському мас-медійному дискурсі, яка є актуальною, оскільки сучасна технологічна епоха стимулювала не бачений раніше розвиток засобів комунікації: завдяки Інтернету, телебаченню, мобільному та супутниковому зв'язку людина опинилася у вихорі інформації, яку не в змозі охопити. Тому поняття «економія часу» на засвоєння інформаційного потоку стало гострою проблемою у нашому суспільстві як для споживачів інформації, так і для її поширювачів. У зв'язку з цим у вербальній комунікації значно зросла тенденція до економії мовних засобів у розвиткові мас-медійного дискурсу.

Питання мовної економії та компресії залучили увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених: Е. Я. Алянської, Ю. С. Бернадської, Н. С. Валгіної, Т. Г. Винокур, Н. О. Гетьман, Б. П. Дюндика, Н. Г. Калашник, Л. Н. Мурзіна, О. І. Панченко, Л. В. Сахарного та інших. У своїх працях ці науковці проаналізували особливості стислого тексту та засоби його створення, але особливості досягнення стислості в українському мас-медійному тексті ще не були предметом спеціального дослідження. Тому **метою даної статті** є розгляд особливостей лексико-граматичних засобів створення стислого тексту в українському мас-медійному дискурсі.

Лінгвістична компресія (стиснення тексту) – це спосіб мовленнєвої економії, що полягає у досягненні максимуму комунікативного ефекту з використанням мінімуму репрезентованих мовних засобів [6:64]. Спираючись на загальні знання, власну ерудицію, менталітет, культурне оточення споживачів інформації, лінгвістична компресія (стиснення тексту) базується на використанні певних мовних моделей та конструкцій. Мовленнєве текстотворення має тенденцію до природної для людини економії мовних засобів (а, отже, і економії зусиль, затрачених для цього), а в сучасних мас-медійних текстах (будь-якою мовою взагалі і українською зокрема) це прагнення найбільш яскраво виражене саме через гостроту питання об'єму медіа-тексту. Тенденція до стиснення мас-медійних текстів виявляє себе на всіх мовних рівнях: фонетичному, графічному, морфологічному, лексичному, синтаксичному, семантичному.

Об'єм мас-медійних текстів і ступінь їх організаційної складності залежать від жанрової належності, комунікативного завдання, парадигматичних характеристик компонентів висловлювання і регулюється правилами текстотворення (універсальними мовними, специфічними текстовими, жанрово-стилістичними). Стиснення об'єму тексту відбувається завдяки методам мовної компресії за рахунок підвищення інформативності мовних одиниць та елімінування тих одиниць, які можуть бути відтвореними із невербальної частини тексту без зміни його інформаційного змісту та комунікаційної мети (тобто, текст несе одне й те ж змістове наповнення до стиснення і після нього, але цей зміст виражений різною кількістю мовних одиниць). Так, Б. П. Дюндик визначає: «Компресія – закономірні перетворення вторинного порядку, які застосовуються мовцем до двох або більше базових трансформ і сприяють перетворенню розгорнутих складних конструкцій до вигляду менш складного, передаючи той же самий об'єм інформації, що і повні розгорнуті синтаксичні структури» [4:283].

Учені-лінгвісти серед лексико-граматичних засобів створення стислого тексту визначають такі: на морфологічному рівні – використання морфем та різних частин мови для створення скорочених форм; на лексичному – використання різних способів словоскладання (універбації, телескопії, зрощень, аббревіації, субстантивациї), фразеологізмів, запозичень; на синтаксичному – еліпсис, граматично неповні речення, контамінацію, членування, безсполучниковість. За нашими спостереженнями, усі ці засоби притаманні створенню текстів для ЗМІ.

Розглянемо далі особливості використання лексико-граматичних методів в українських ЗМІ. **Словоскладання** як метод стиснення є продуктивним і широкоживаним засобом створення стислих текстів у ЗМІ. Нове похідне слово, утворене з двох і більше граматично і

семантично пов'язаних словоформ для позначення якогось поняття, є синонімом до цієї розгорнутої назви і завжди може бути відтвореним, слугуючи при цьому економії об'єму висловлювання. Так, серед найрозповсюдженіших засобів стиснення висловлювань на рівні словоскладання – **основоскладання** – безафіксний спосіб словотворення (хоча часто використовуються інтерфікси): *тушкофракція, штигуноманія, працевлаштування, душогуб, лісостеп*.

Універбація – згортання найменувань – процес утворення однокореневих дефініцій шляхом відсікання компонента (або кількох компонентів) словосполучення з додаванням афіксів, у результаті чого семантика конденсується в одному слові. У цьому мовному явищі ми бачимо механізм згортання компонентів смислів, які давно засвоєні, стереотипні для мовця і слухача, в один семантично значущий компонент, а ментальні семантичні зв'язки в уяві слухача відтворюють лексичне значення новотвору: *маршрутка* < таксі, що рухається за заданим маршрутом, *автоцивілка* < обов'язковий поліс страхування цивільно-правової відповідальності власників наземних транспортних засобів. Семантика новотвору концентрується у прикметнику, саме він і несе суму значень усіх елементів. До видів універбації відносять суфіксальну універбацію (*кредитка* < кредитна картка, *бюджетник* < працівник закладу бюджетного фінансування, *пільговик* < особа, що користується соціальними пільгами) та еліптичне стиснення словосполучення з конденсацією семантики, тобто імплікацію опорних компонентів (*мінус тридцять* < мінус тридцять градусів за Цельсієм, *опади* < атмосферні опади). Поняття універбації у лінгвістиці трактується по-різному: деякі вчені для назви універбатів із суфіксом -к- застосовують назву «згортання найменувань», «згортання», виокремлюючи ці слова в окрему групу (*оборонка, підземка, персоналка, зрівнялівка, заліковка, планерка, мінімалка, криміналка* і под.). Значення такого нового слова несе в собі у стислій формі всю суму значень словосполучення, від якого походить. Такі форми іменників давно існували у мові (*вівсянка, запіканка, манка*), особливо у розмовній (*страшилка, ґрунтівка*), але наразі цей спосіб словотвору став особливо популярним і активно використовується у ЗМІ через свою стислість, експресивність та невимущеність.

До продуктивних засобів стиснення текстів треба віднести **складноскорочені слова**, утворені шляхом поєднання в одну лексему скороченої частини слова з цілим словом (*фіндиректор* < фінансовий директор, *Нацбанк* < Національний банк, *Мінздорів'я* < Міністерство здоров'я, *зарплата* < заробітна плата, *автодилери* < автомобільні дилери, *соцдослідження* < соціальні дослідження, *політанатомія* < політична анатомія та ін.) або складанням скорочених основ (*Кабмін* < Кабінет Міністрів, *нардеп* < народний депутат, *завмаг* < завідувач магазину, *сучукркін* < сучасне українське кіно, *власкор* < власний кореспондент).

Складноскорочені слова, утворені складанням назв початкових букв твірних слів або початкових звуків твірних слів називають **абревіатурами**. Види абревіатур визначаються їхніми компонентами: літерні абревіатури складаються з початкових літер (*МЗС, ДЦП, ЄС, УТН, ТСН, ДТП*), звукові абревіатури – з початкових звуків (*ПАРЄ, УЄФА, ЗАГС, НАН, УПА*). В українській лінгвістиці для позначення абревіатури рідко вживається дефініція «акронім». Як активно використовуваний засіб компресії мас-медійних текстів, вдалі абревіатури виконують подвійну функцію: скорочують складне найменування, економлячи час для вимовлення довгої назви і місце та зусилля для запису, і збагачують мову новими словами, які коротко і водночас точно називають предмет: *НБУ, ЖКГ, КНР, СБУ* і т.д. Точність назви-абревіатури зумовлена предметною співвіднесеністю умовного скорочення та опорного словосполучення, тобто, абревіатура і повна назва – стилістичні синоніми: *ОСББ* < Об'єднання співвласників багатоквартирного будинку. Абревіатури загальноповсюджені та ті, що давно утворилися у мові і побутують довгий час, легко сприймаються аудиторією. Але використання вузькоспеціалізованих абревіатур недоречно в усних мас-медійних повідомленнях, а в письмових текстах вимагає подальшого розшифрування.

Функцію компресії, що слугує меті скорочення вже існуючих у мові лексем, виконують і **усічення слів** – спосіб утворення нових слів відкиданням частини твірної основи. Усічення побутували переважно у розмовній мові, жаргонах, часто виступаючи результатом мовної

гри, але на сучасному етапі активно стали вживатися на телебаченні і радіо, а також у жанрах писемної форми ЗМІ, реалізуючи своєю там появою прагнення до стислості та функціональності мови: *комп* < комп'ютер, *тату* < татування, *універ* < університет, *інет* < Інтернет. Але часто усічені похідні моделі відрізняються від твірних зниженим стилістичним забарвленням.

Телескопія – один із відносно нових способів компресивного словотворення із унікальними структурно-семантичними і функціональними особливостями: складання і усічення компонентів тут взаємодіють одночасно. Найчастіше нова лексема складається з першої частини першого компонента і кінцевої частини другого компонента, утворюючи цікавий і оригінальний композит: *біоніка* < біологічна електроніка, *реаніmobіль* < реанімаційний автомобіль, в інших випадках поєднується одна повна і одна усічена основа: *квадроцикл* < квадро мотоцикл. Існує цілий ряд моделей створення телескопічних композитів, але чітко сформульованих правил компонування немає. Головна вимога до таких новотворів – частини повинні бути впізнаваними при злитті морфем (або їх частин) та семантичних значень. Слова-телескопізми мають семантичну і формальну оформленість, але їх морфологічна структура не завжди чітка. Часто в основі утворення телескопізмів лежить намір надати мовленню експресивності, що забезпечується новизною та незвичайністю форми такого слова-композита, його багатим смисловим наповненням, тому й використовуються вони найчастіше в рекламних текстах з метою привернення уваги та створення незабутніх емоційних образів. У поширеності вживання телескопізмів ясно простежується «мовна мода».

Субстантивізація прикметників та дієприкметників – продуктивний метод мовної компресії, широко використовуваний у мас-медійному дискурсі. Явище субстантивізації відносять до семантично-морфологічного методу словотворення. Воно полягає у вживанні лише прикметника чи дієприкметника замість словосполучень прикметник+іменник, дієприкметник+іменник, причому прикметники та дієприкметники повністю зберігають свої граматичні особливості: *вихідний* < вихідний день, *старенька* < старенька жінка, *безробітний* < безробітний чоловік, *обдурені* < обдурені громадяни, *мітингуючі* < мітингуючі громадяни, *донецькі* < донецькі бізнесмени, *Піднебесна* < Піднебесна імперія.

Вирішити завдання стиснення тексту допомагають **іншомовні** слова та **калькування**, якими так «розквітає» Інтернет, теле- та радіоефір у останні десятиліття, коли розширення меж явища запозичення, спричинене глобалізаційними процесами в економічній, науковій, соціальній і культурній сферах життя, стало неминучим і привело до своєрідного «вибуху». Слова *смартфон*, *ретро-дизайн*, *нано-технології*, *НАСА*, *УЄФА*, *шоу-мен*, *онлайн-конференція*, *менеджер*, *профі*, *рейтинг*, *хакер*, *догхантер*, *шоу-рум*, *гаджет*, *смарт-експерт*, *клімат-інжиніринг* та інші набули комунікативної актуальності. Деякі запозичення, швидко ввійшовши в мову, адаптувалися настільки, що «обросли» українськими суфіксами: *піарник*, *сідішки*, *айтішник*, *окейний*, *онлайн*овий. Із метою компресії інформації активно використовуються неадаптовані іншомовні слова або їх компоненти: *e-gid*, *call-центр*, *LCD-телевізор*, *IT-фірма*, *wi-fi*. Продуктивним компресуючим матеріалом виступають терміноелементи латинського та грецького походження: *ультраколір*, *нейрошолом*, *антипропаганда*, *неофашизм*, *суперзасіб*, *екстрагазета*. Ось, наприклад, заголовок і анонс новини в області культури: «**Франко updated** У Києві з'явився унікальний і дуже цікавий артоб'єкт. На відміну від усталених зразків українського стрит-арту (*графіті*, *стеніли*, *трафарети*), *Єжи Коноп'є пішов особливим шляхом...*» (УНІАН, 22.06.13, збережена орфографія автора).

Вживання **фразеологізмів** як способу компресії інформації пов'язане з їх структурно-семантичними особливостями, а саме тенденцією зближення зі словами: «не лише їх лексичні компоненти прагнуть перетворитися на морфеми, але і їх синтаксична структура тяжіє до перетворення в словотворчу» [5, с. 124]. Значення фразеологічної одиниці не співпадає зі значенням її компонентів, як зазначав академік Щерба Л.В., це «не сума смислів, а новий смисл». Крім досягнення особливих виражальних та смислових цілей, фразеологізми суттєво стискають повідомлення, конденсуючи інформацію та її емоційні відтінки: дефініція містить більше мовних компонентів, ніж фразеологізм. Наприклад, модифікація крилатого

вислову «І ти, Бруте?» у виданні «Політика і культура»: *І ти, Данилич? Екс-президенту «ліплять» справу Щербаня* («ПіК» від 29.03.2013). У короткому за кількісним складом виразі закладений набагато довший за семантичним вираженням смисл: К.Л.Кучму підозрюють у справі, до якої, як здавалося, він не мав би бути причетним. В українських мас-медійних текстах активно вживається все різноманіття зі скарбниці фразеологізмів: власне фразеологізми, прислів'я, приказки, крилаті вислови, просторіччя, сленгові ідіоми, а також їхні трансформації: 1) *Бюджет-2014: Кабмін пише «з коліс»* («УНІАН» від 11.09.2013); 2) *Нарешті знайшлася людина, яка розставила крапки над «і»* («ПіК» від 18.07.2013); 3) *Колісниченко непомітно підклав Януковичу свиню* («ПіК» від 27.07.2013); 4) *Український веб-простір: від «розділяй і володарюй» до «об'єднуй і спрямовуй»* («День», від 8.10.2013). Семантичні та структурні трансформації фразеологізмів і крилатих висловів свідчать про їхній експресивний та прагматичний потенціал, дають можливість уникнути стандартних висловів і демократизувати сучасну комунікацію: 1) *Привид бродив Придніпров'ям* («Зоря» №74 від 25.09.2013); 2) *ЗАЗ-ювіляр має «наполеонівські плани» і ... скорочує робочий тиждень* («Україна молода», 25.10.2013); 3) *Закордон йому допоможе?* («Україна молода», 25.10.2013) – трансформація крилатого виразу із роману І. Ільфа та Є. Петрова «Дванадцять стільців»: *«заграница нам допоможе»*.

Отже, сучасна українська мова, її лексичний потенціал володіють багатим арсеналом можливостей для того, щоб конденсувати інформаційну насиченість тексту, скорочуючи кількість мовних одиниць. Стиснення мас-медійних текстів різних жанрів зумовлюється стремлінням до економії мовних засобів, прагненням їхніх творців подавати інформацію раціонально та прагматично. В українському мас-медійному дискурсі у якості засобів стиснення (компресії) текстів використовуються різноманітні лексико-граматичні засоби. На лексико-морфологічному рівні застосовуються складання основ, складноскорочені слова, аббревіатури, універбація, усічення, телескопія, запозичення, кальки, фразеологізми. Більш компактні та економні моделі вираження думки відповідають сучасним установкам суспільства: тенденціям економії часу та зусиль на передачу та отримання інформації. Опираючись на ці причини, можемо стверджувати, що існує обґрунтована потреба у детальному дослідженні проблеми стиснення тексту в українському мас-медійному дискурсі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев Д. И. Сокращенные слова в русском языке / Д. И. Алексеев. – Саратов : Изд-во СГУ, 1979. – 328 с.
2. Ахметжанова З. К. О процессе универбации / З. К. Ахметжанова // Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков и литературоведения. – Алма-Ата, 1977. – Вып. 2. – С. 108 – 117.
3. Валгина Н. С. Теория текста. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
4. Дюндик Б. П. Компрессия и некоторые вопросы перевода / Б. П. Дюндик // Бизнес-образование и эффективное развитие экономики. – Иркутск : ИГУ, 2007. – С. 282–288.
5. Молчкова Л. В. Идиоматизация как способ компрессии информации / Л. В. Молчкова // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 2 «Языкознание». 2012. – № 2 (16) – С. 124–128.
6. Панченко Е. И. Лингвистика сжатого текста (на материале современного русского языка) : дис...д-ра филол. наук: 10.02.02 / Е. И. Панченко. – Днепропетровск : ДГУ, 1998. – 380 с.
7. Шокина А. Б. Языковая компрессия в рекламном тексте / А. Б. Шокина // Вестник Московского университета. Серия 10 «Журналистика». – 04/2009. – № 2. – С. 189–195.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Мірошниченко – викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, аналіз дискурсу, український мас-медійний дискурс, економія мови, лінгвістична компресія інформації, засоби стиснення тексту.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕТОДИ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕКСТІВ

Вікторія НИЦПОЛЬ (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розглядаються методи дослідження, які використовуються у психолінгвістиці. Подається їх загальна характеристика, зокрема, звертається увага на хронологічний порядок їх виникнення.

Ключові слова: психолінгвістика, метод дослідження, асоціативний експеримент, метод семантичного диференціала та семантичного радикала, інтеннт-аналіз, контент-аналіз, інтроспекція.

The article deals with the research methods that are used in psycholinguistics. The author describes their general characteristics focusing on the chronology of psycholinguistic methods.

Key words: psycholinguistics, research method, semantic differential, semantic radical, intent-analysis, content-analysis, introspection.

На сучасному етапі лінгвістичних досліджень важливе місце займає психолінгвістика, яка вважається ще порівняно досить молодою дисципліною, але яка завдяки своїм новітнім підходам успішно підкорює світ науки. Словник лінгвістичних термінів розглядає психолінгвістику як розділ мовознавства, що займається вивченнями процесів сприйняття та формування мовлення у відношенні до системи. Тут також вказано, що психолінгвістика зосереджує свою увагу на взаємозв'язку мислення та змістової сторони мови [1: 229].

Як і всі науки, психолінгвістика користується різними методами в процесі наукових досліджень. Метод дослідження – це спосіб виконання певної задачі чи досягнення мети за допомогою систематизованих послідовних кроків [1: 126]. Оскільки психолінгвістика знаходиться на стику двох наук – лінгвістики та психології, то відповідно її методи дослідження також пересікаються з лінгвістичними та психологічними методами. Крім того, у цій галузі науки сформувались власні методи, які можуть використовуватись у комплексі один з одним для створення більш чіткої картини дослідження. Методи психолінгвістичних досліджень змінювались в процесі розвитку цієї науки. Вони доповнювались, зазнавали впливу різних психолінгвістичних шкіл.

Актуальність статті зумовлюється зростанням інтересу до психолінгвістичних досліджень і полягає у необхідності визначення основних методів дослідження психолінгвістики. *Метою статті* є систематизація методів дослідження та їх загальна характеристика. Із мети випливає постановка наступних завдань: розглянути методи психолінгвістичних досліджень у їх хронологічному порядку виникнення, охарактеризувати їх та подати головні етапи їх виконання.

Перші методи психолінгвістичних досліджень, так само як і сама психолінгвістика, сформувались у 1953 році, коли американські психологи Чарльз Осгуд і Джон Керолл запропонували напрям експериментальних досліджень із використанням *асоціативного експерименту*. Суть такого дослідження полягала в тому, що людині пропонувались різні стимули у вигляді слів, речень, малюнків тощо, з метою викликати в цієї людини певні асоціації. Асоціативний експеримент буває трьох видів: вільний (респондент після пред'явлення стимулу може відповісти будь-яким словом, яке спаде на думку, а експериментатор не встановлює ніяких критеріїв обмеження); керований (вибір реакції обмежується певним чином) та ланцюговий (респондент може відповідати будь-якою кількістю реакцій на поданий стимул). На результати асоціативного експерименту можуть впливати різні чинники, серед яких усна чи письмова форма проведення, умови проведення, поведінка експериментатора, психічний стан респондента. Завдяки такому виду експерименту можна простежити динаміку асоціацій, які відбуваються у свідомості людини і визначити, як за допомогою мови та мовних знаків відображається об'єктивна дійсність та який тип мислення переважає [3: 47].

Ще одним методом, який використовується у психолінгвістиці, є метод *семантичного диференціалу*. Він також був введений Чарльзом Осгудом і базується на побудові індивідуального чи групового семантичного простору на основі оцінних шкал. Для побудови семантичного простору групі людей чи одній людині пропонують оцінити декілька об'єктів чи понять за поданою їм шкалою. Оцінки понять за початковими шкалами зазвичай корелюють між собою, а за допомогою факторного аналізу з них можна виділити головні, базові шкали. За допомогою цього методу можна зрозуміти різницю в оцінці одного поняття різними респондентами, різницю в оцінюванні двох понять однією й тією ж людиною, а також різницю в оцінці одного поняття однією й тією ж людиною в різний час та за різних обставин. На практиці цей метод є особливо корисним для вивчення найважливіших процесів соціальної самоідентифікації, гендерних стереотипів та характеру поведінки людей.

Поряд із методом семантичного диференціалу у 1954 році був запропонований також метод *семантичного радикала*, який розробляв С. Шварц. Цей метод належить до методів експериментальної семантики, відноситься до числа умовно-рефлекторних методик і полягає

у тому, що критерієм семантичної близькості досліджуваних об'єктів є перенесення умовно-рефлекторної реакції з одного об'єкта на інший. У 1958 році радянські психологи О. Лурія та М. Виноградов провели серію експериментів, у процесі яких респондентам пропонували ряд понять певного семантичного класу (наприклад, музичні інструменти), який супроводжувався негативним підкріпленням (наприклад, легким ударом струму). У результаті експерименту, після припинення негативних чинників люди продовжували сприймати слова цього семантичного ряду з певним острахом. Метод семантичного радикала в психолінгвістиці підтверджує тісний зв'язок між мовними знаками та психологічними реакціями [2: 134–135].

Метод інтроспекції полягає в самоспостереженні, тобто в спостереженні за власними думками та почуттями. Складністю цього методу є його суб'єктивність, оскільки при самоспостереженні та самооцінці людина керується своїми індивідуальними психологічними особливостями. Результати цього методу базуються не на констатації відчуттів, а на їх емоційній забарвленості [5: 98–99].

На зміну осгудівським методам біхевіористського напрямку психолінгвістики приходить новий трансформаційний напрям, пов'язаний із іменами Дж. Міллера і Н. Хомського. Наприкінці 1950-х років Н. Хомський вводить в психолінгвістику *трансформаційний метод* дослідження. Цей метод бере до уваги подібні та відмінні риси семантичних та синтаксичних структур у мовних об'єктах через відмінність та схожість у наборах їх трансформацій. В основі методу лежить уявлення про те, що кожна складна синтаксична структура може бути зведеною до простої, а за допомогою певного набору правил із простої структури можна побудувати складнішу. Порівняно з попередніми методами трансформаційний більше занурюється в лінгвістику, ніж у психологію, що є характерним для досліджень Н. Хомського, який ігнорував психологічну сторону впливу. Проте вважається, що між трансформаційними правилами, які беруть участь у побудові граматичних структур та розумовими операціями, які використовуються людиною для розуміння цих структур існує пряме співвідношення [6: 98].

Згодом у психолінгвістиці з'явився ще один новий метод – *метод психолінгвістичного аналізу тексту*. Він базується на дослідженні вербальної характеристики тексту і розглядає такі основні положення, як розмір тексту, кількість речень, коефіцієнт агресивності (який визначається на основі дієслів), коефіцієнт різноманіття лексики, коефіцієнт емболії та коефіцієнт логічної послідовності. Завдяки визначенню середнього розміру речень можна зрозуміти особливості вербального інтелекту, а також зміни емоційних станів. Наприклад, чим коротші речення, тим емоційніша є людина. Завдяки коефіцієнту лексичної різноманітності можна встановити психологічні відхилення. Коефіцієнт агресивності показує рівень агресії мовця, свідчить про емоційну напругу в тексті, емоційний стан автора динаміку подій. Коефіцієнт емболії встановлюється співвідношенням кількості слів, які не несуть семантичного навантаження (ембол) до загальної кількості всіх слів. До «слів-ембол» відносять вигуки, нецензурну лексику, сполучники, повтори тощо. Високий коефіцієнт емболії позначає низький вербальний інтелект та низку культуру мовлення.

Ці коефіцієнти вимірюються за такими формулами:

Коефіцієнт лексичної різноманітності = N різних слів/ N всіх слів*100%

Коефіцієнт агресивності = N дієслів / N всіх слів * 100%

Коефіцієнт емболії = N ембол / N усіх слів * 100% (N – кількість) [4: 213].

Для психолінгвістичного дослідження тексту особливо важливими аспектами в творі є також ті, які впливають на його сприйняття та розуміння. Так, наприклад, О. Залевська розрізняє п'ять головних ланок тексту: автор – авторська проекція – текст – читач – читацька проекція. Авторська проекція полягає у смислі, який вкладає в текст його творець; читацька проекція або проекція реципієнта показує смисл, який виділив для себе адресат; текст відображає всі загальні значення слів. Досить часто смисл, вкладений автором у текст, не співпадає із смислом, який виділив реципієнт, і це пояснює варіантність тексту [2: 61].

В. Садченко при використанні методу психолінгвістичного аналізу тексту стверджує, що текст має здатність створювати навколо себе інформаційне поле. Це поле складається з

інформації, безпосередньо поданої в тексті, психічного стану реципієнта цієї інформації та відчуттів і спогадів, які ця інформація навіює.

Метод інтен-аналізу тексту також вважається новим методом у психолінгвістиці. Він був розроблений під керівництвом російського психолога Т. Ушакової. В основі методу лежить якісне наповнення тексту, тобто важливим є не те, що каже автор, а те, що він має на увазі. Наприклад, у запитанні “Do you still want to read this book?” автор може доносити інтенції заохочення чи погрози залежно від контексту. Інтен-аналіз здійснюється, в основному, двома етапами. На першому етапі визначається інтенція мовця, а на другому – дається оцінка цій інтенції. Якщо визначити інтенцію на першому етапі складно, тоді потрібно здійснити деякі переформулювання, а саме вивести одиницю значення якомога стисліше, але із збереженням логічності тексту та опустити другорядні одиниці. На другому етапі важливим також є виведення пропозиції, яка являє собою мінімальну, структуровану одиницю смислового навантаження. Одне речення може вміщувати декілька пропозицій [7: 69].

Метод інтен-аналізу доцільно використовувати при вивченні текстів з конфліктними ситуаціями, оскільки важливу роль у цьому методі відіграє суб'єктивна оцінка автора щодо об'єктів, які він описує. Така оцінка може бути позитивна чи негативна. У конфліктних текстах умовно виділяють три сторони. Одна характеризується позитивно, до другої висуваються докори, а третя сторона представлена пересічними людьми, які підтримують або першу або другу сторону. Для повнішої картини дослідження можна також вивести тональність тексту, яка може бути оптимістична, песимістична чи нейтральна. Слід також пам'ятати, що під час аналізу тексту до уваги беруться не реальні люди чи об'єкти, а придумані та описані автором [7: 72].

На відміну від інтен-аналізу, *метод контент-аналізу* зосереджує увагу на змісті матеріалу. Основи контент-аналізу були розроблені Гарольдом Ласвеллом [4: 215]. Для дослідження тексту беруться його кількісні і якісні характеристики, з чого і випливають два головні типи контент-аналізу: якісний та кількісний. Якісний аналіз звертає увагу на мовні інтонації та цікаві специфічні висловлювання, а кількісний виявляє частоту використання окремих слів чи символів які містяться в тексті. Розрізняють чотири основні стадії аналізу. На першій стадії відбувається формування емпіричної теорії дослідження та систематизація гіпотез. На другій стадії здійснюється відбір матеріалів по заданій темі. На третій – визначаються моделі аналізу, а на четвертій – розробляється методика для конкретного аналізу. Метод контент-аналізу дуже часто використовується при роботі з документами, психологічними анкетуваннями, матеріалами політичного спрямування.

Отже, можна зробити висновок, що психолінгвістика володіє хорошою методологічною базою, від чого залежить продуктивність її досліджень і що дає змогу розвиватись і отримувати нові знання. Методи психолінгвістики можуть використовуватися в комплексі один з одним чи індивідуально. Вони змінювались в процесі розвитку науки для досягнення необхідних результатів досліджень.

Перспективи подальшого дослідження полягають у психолінгвістичній характеристиці маніяків на матеріалі сучасного американського художнього дискурсу із використанням методів інтен-аналізу, психолінгвістичного аналізу тексту, трансформаційного методу та елементами методу семантичного диференціала.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
2. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
3. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Острозька академія, 2002. – 168 с.
4. Нестерова Н. М. Психолінгвістика текста, или есть ли смысл в тексте? / Н. М. Нестерова // Вопросы психолінгвістики. – 2009. – №9. – С. 213–219.
5. Романов Д. А. Психолінгвістическое обоснование эмоциональной идентификации / Д. А. Романов // Вопросы языкознания. – 2005. – № 1. – С. 98–107.
6. Greene J. Psycholinguistics: Chomsky and Psychology / Judith Greene. – London : Penguin Education, 1972. – 208 p.

7. Rayner K. Eye movements in reading: Psycholinguistic studies. / K. Rayner. – San Diego: Academic Press, 1994. – 57–82 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Ницполь – аспірант кафедри англійської філології факультету іноземних мов Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Наукові інтереси: психолінгвістика, дискурсологія, сучасна американська художня література.

**ПОДАТКОВИЙ ЗАКОН НІМЕЦЬКОГО ЗАКОНОДАВСТВА ТА ЙОГО
ЛІНГВОСТИЛИСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

Олена ОХРИМЕНКО (Київ, Україна)

У податкових законах крім прав та обов'язків громадян, перераховуються конкретні правила, що стосуються правової галузі, і яких повинні дотримувались адресати законодавчих документів. І разом з правилами адресант надсилає адресатові інформацію про наслідки недотримання зазначених правил.

Ключові слова: текст, податковий закон, лінгвостилістичний, офіційно-діловий, законодавчий.

In the tax laws except citizens' rights and commitments the specific rules are recounted that concern law branch and which the recipients of legislative documents must follow. Together with the rules the addressant sends for the recipient the information about the results of infraction of mentioned rules.

Key words: text, tax law, linguo-stylistic, official, legislative.

Тексти співвідносяться зі сферою суспільного вживання мови [3: 202]. Метою законодавчого тексту є офіційне врегулювання відносин між державними установами і громадянами, а також між державними установами і приватними підприємцями/фермерами й іншими державними установами. Форма спілкування – в основному писемна, а головними умовами спілкування є наявність офіційних стосунків між комунікантами. Тексти податкових законів врегульовують офіційні відносини в межах податкової діяльності. Вони точні, лаконічні, логічні, чіткі, об'єктивні, нормативні, у них відсутні експресивність та емоційність, інколи надмірно довгі та складні: від 6485 друкованих знаків і більше. Найбільшим текстом є Einkommensteuergesetz (EStG) 1198596 друкованих знаків, другим по обсягу є текст *Abgabenordnung (AO)* 486065 друкованих знаків, а найменшим – *Gesetz über Bergmannsprämien* 6485 друкованих знаків. 63,05% податкових законів мають розмір до 5 000 слів, 19,57% – до 10 000 слів, 2,17% – до 15 000 слів, 6,52% – до 25 000 слів, 4,35% – до 30000 слів, 2,17% – до 50 000 слів, 2,17% – до 125 000 слів.

У законодавчій мовленнєвій діяльності, як і в переважній більшості інших форм діяльності, існують два комуніканти, адресант і адресат, але їх спілкування дуже специфічне. Адресант законодавчої інформації звертається не до однієї особи, а до невідомої кількості осіб, до абстрактного співрозмовника, яким може і повинен бути кожен з громадян (наразі Німеччини). Між адресантом та адресатом існує опосередкований зв'язок у вигляді писемного законодавчого документа.

Адресант податкового тексту є завжди колегіальним автором. І рішення про прийняття закону – це також колегіальний акт. Воно є рішенням звичайної чи кваліфікованої більшості в Парламенті. Але це колегіальне рішення стосується завжди узгодженого тексту в писемній формі. Стосовно характеру податкового тексту необхідно наголосити, що це монологічна форма, односторонній мовленнєвий акт. Законодавець спілкується без співрозмовника, але це все одно є спілкуванням. Монолог є таким типом комунікації, який зводиться до послання без відповіді. Відправник законодавчого тексту реально залишається тільки відправником. Отже, від відбору ним певних мовних засобів, від того, як адресант закону розташує законодавчу інформацію, яку вирішить обрати структуру документа, порядок слів у реченнях, залежить ступінь досягнення змістом та формою певного законодавчого документа своєї прагматичної мети та запланованого адресантом впливу на свідомість та вчинки адресата. Проте як би чітко, об'єктивно та зрозуміло не висловлював свої думки адресант, спілкування не відбудеться, якщо адресат не володітиме певним кодом, пресупозицією, необхідною інформацією для правильної інтерпретації викладеного в тексті змісту закону.

Синтаксичну структуру текстів податкових законів складають прості речення – 36,1%. Інші 53,2% становлять складнопідрядні речення, 4,5% – складносурядні речення. У

податкових законах колективний колегіальний автор використовує переважно підрядні означальні речення. Речення мають результативний характер, у них відсутня динаміка, думка закінчена, часової послідовності немає. Складнопідрядні речення можуть створювати комбінації з складнопідрядних й складносурядних речень. Такі граматичні конгломерати називаються періодами, які складають 6,2% у текстах податкових законів [1: 314]. Це довгі речення, у яких широко вживаються поширені означення з прикметниковими, дієприкметниковими зворотами. Те, що у податкових текстах законів уживаються складнопідрядні речення частіше ніж прості та складносурядні речення обумовлено тим, що констатуюча частина в основному представлена підрядними реченнями:

- означальними – 46,4%
- додатковими – 9,9%
- умовними – 28,0%
- обмежувальними (Restriktivsatz) [6:360-361] – 13%
- часу – 1,5%
- причини – 0,5%
- допустові – 0,5%
- мети – 0,2%

За своїми характеристиками і функціями писемний законодавчий текст має значний соціальний потенціал: його форма передбачає наявність соціального адресата, тим часом як окреме усне висловлення, не задокументоване письмово, “існує” до тих пір, поки воно сприймається конкретним отримувачем. Його суть обмежена в часовому плані. Писемний текст, навпаки, створений для того, щоб функціонувати у середовищі соціального адресата, впливати на нього, входити в його культурний та історичний “потенціал”, він відображає і документує соціально закріплені форми спілкування. Крім того, писемне повідомлення, порівняно з усним, має вищий статус, характеризується авторитетністю, престижністю і завдяки цьому впливає на соціальні процеси.

При визначенні адресата законодавчого послання тексту йдеться не лише про соціально-професійну групу, яка отримує це послання. У рамках німецької держави податковий закон стосується всіх членів суспільства, навіть якщо він призначений тільки певній категорії громадян. Взагалі, правові рішення адресовані всім, але в дійсності конкретний законодавчий документ стосується далеко не всіх.

Необхідно підкреслити, що коло адресатів законодавчого повідомлення обмежується певними факторами. З лінгвістичного погляду, це коло визначається кодом, який уживає адресант. Відправник повідомлення звертається до тих, хто знає мову, якою він надсилає своє послання. З юридичної точки зору, це коло визначається компетенцією автора послання. Автор звертається до тих, хто в юридичному плані відповідає цій компетенції. Таким чином, щоб дійсно стати адресатом законодавчого документа, необхідно знати мову та мати певні знання юридичної термінології, яку вживає законодавець.

Хоча закон стосується всіх і кожного, у текстах законів адресант може назвати безпосереднього адресата окремого законодавчого документа, навіть окремих його розділів.

В.І. Круковський вважає, що правне правило адресується насамперед судді, бо якщо сторони домовилися не звертатися до судді, то в цьому випадку юридичне правило взагалі не застосовується [2: 95]. Таким чином, офіційним адресатом правового правила виступає суддя в широкому значенні цього слова. Суддя зобов'язаний стежити за дотриманням правових правил, саме суддя може накладати відповідну санкцію на порушника, має основне право тлумачити закон, давати оцінку юридичній ситуації, якій дає оцінку і кожна особистість. Для прийняття рішення суддя аналізує загальноприйняті значення слів, слова в контексті закону та слова в межах певної галузі. При цьому використовується такий інструментарій, як тлумачний словник, контекст і розділ права в правовій системі.

Податковий закон німецькою мовою має свої особливі риси, зумовлені функціональною спрямованістю законів та метою окремого законодавчого документа. Тексти жанру “закон” виконують ще свою особливу директивну функцію у формі волевиявлення, що виражається через використання інфінітивних конструкцій *sein+zu+Infinitiv (anzuwenden, zu entrichten, zuzuordnen sein, mitzuteilen haben)*, *haben+zu+Infinitiv*, пасивних конструкцій з дієсловами

ändern (Körperschaftsteuergesetz) – змінювати, *bilden (Rücklage)* – утворювати, *verteilen (Anschaffungskosten)* – розподіляти, *ausgeben (Anteilsrechte)* – видавати, *vereinbaren (Vorzugskurs)* – узгоджувати, *zulassen (Aktien)* – допускати, *einhalten (Sperrfrist)* – зберігати, *durchführen (Nachversteuerung)* – проводити, виконувати, *erhöhen (Nennkapital)* – підвищувати, *überlassen, veräußern (Aktie)* – продавати, реалізовувати – передавати, *festsetzen* – встановлювати, які відносяться до типу наказових дієслів.

Закон як нормативний акт держави виражає волю народу, диктує розпорядження всьому суспільству, встановлює юридично обов'язкове правило поведінки, тобто впливає не тільки на розум, свідомість, волю, а й поведінку особистості [4: 81]. Основними функціями податкового тексту є припис дотримання нормативів, урегулювання всіх сфер людської життєдіяльності з позиції оподаткування.

До характерних рис податкових текстів німецькою мовою належить спосіб викладу інформації, думки, логічна послідовність викладу. Але яким би не був закон, він не може бути вічним чи універсальним, незважаючи на його відносну постійність. Не зважаючи на безособовий характер закону, законодавець повинен визначити територію дії закону, момент вступу закону в дію.

Потрібно зазначити, що на створення податкового тексту, активізацію певного кола лексичних і граматичних явищ, здатних утворити якісний зміст текстів законодавчих документів, впливають як загальні стильові риси офіційно-ділового стилю німецької мови, так і стильові особливості жанру “закон”. Своєрідність передачі законодавчої інформації досягається як стилістично маркованими одиницями, так і особливим підбором і концентрацією загальнолітературних лексичних і граматичних елементів та їхніх значень.

Між стильовими рисами та мовними засобами існує певна залежність: одне мовне явище реалізує декілька стильових рис, або декілька мовних явищ реалізують одну стильову рису, водночас задовольняючи вимоги й інших стильових рис. Оскільки у текстах законодавчих документів офіційно-ділового стилю німецької мови стильові риси нібито доповнюють одна одну, витікають одна з одної, то найбільше поширення отримали такі мовні засоби, які реалізують декілька стильових рис.

На успішне протікання комунікативного акту у сфері оподаткування впливають насамперед два фактори: лінгвістичний, тобто знання мови, та юридичний, тобто володіння певними знаннями у правовій галузі. Оскільки законодавець укладає закони для громадян, то на адекватне тлумачення законодавчого документа перш за все впливатиме саме юридичний фактор. Інакше кажучи, щоб комунікація в правовій сфері здійснилася успішно, обидва суб'єкти комунікації повинні, з одного боку, знати право, а з іншого, - знати німецьку мову. Адресант законодавчого документа є спеціалістом у сфері оподаткування. Отже, чи вплине згідно з задумом адресанта інформація, закладена у текст закону, чи ні, багато в чому залежить від рівня правових знань адресата. Володіння знаннями мови та права залежить від соціально-професійної належності суб'єктів комунікації. Як відомо, розрізняють послання фахівця фахівцю і послання фахівця нефахівцю.

Найуспішніше порозуміння відбувається при юридичній, зокрема законодавчій комунікації, коли спілкуються особи, професійно належні до закону: законодавці, адвокати, нотаріуси, судді тощо. Але мовна спільність фахівців – це ще не головний фактор, який впливає на успіх мовленнєвого акту. Також необхідно враховувати й фактор спеціалізації. Тобто, юрист, який спеціалізується з питань сімейного права, не обов'язково відразу зрозуміє юриста, який є фахівцем з питань кримінального або залізничного права. Кожна галузь має свою специфічну термінологію.

Мова німецького права відома ще як мова правового устрою, юридична професійна мова, мова юриспруденції, юридично-адміністративна, мова закону, управління, відомства, чиновників, при цьому назви повністю відрізняються одна від одної, однак часто стосуються тільки частково широкого поняття мови права.

Податкова термінологія представлена повнозначними словами: іменниками, прикметниками, прислівниками, дієсловами: *steuerrechtlich, steuerlich, verbrauchsteuerpflichtig, steuerbegünstigt, einfuhrabgabenpflichtig, ausfuhrabgabenpflichtig, besteuern, versteuernd, versteuern, besteuert, unversteuert, versteuert, versteuernd,*

Steuerpflichtige, Besteuerung, Abgabenordnung, Steuergegenstand, Steuermesszahl, Steuermessbetrag, Steuererklärungspflicht, Steuer, Gewerbesteuer. Використання загальних назв як твірних основ характерне для багатьох термінологічних словотвірних моделей іменників та прикметників – *Steuerehrlichkeit, Abgabenordnung, Steuergestaltungen, Steuerschuldner, Besteuerungsgrundlage, Gewerbesteuerbelastung, Steuersystem, steuerpflichtig, steuerfrei, einkommensteuerlich,* використання податкових термінів у формі іменників чи іменних словосполучень – *Gewerbesteuermessbescheid, Einkommensteuerbescheid, Körperschaftsteuerbescheid, Aufkommen der Zinsen auf Einfuhr- und Ausfuhrabgaben, Steuervergütungen, Verlängerung der Steuererklärungsfrist, Fassung des Steuerbereinigungsgesetzes, Vorschriften der Abgabenordnung* [6].

Німецька юридична фахова мова заважка для нефахівців і може стати для них доступною лише за допомогою юридичних осіб. Тому претензія щодо розуміння нормативних текстів закону з боку комунікантів цілком зрозуміла. Громадяни Німеччини повинні безпосередньо розуміти свої права та обов'язки, врегульовані законом. Юридична фахова мова, створена з метою досягнення точності, чіткості виявлення юридичної законності, характеризується специфічними лексичними, граматичними та прагматичними ознаками, які відокремлюють її від звичайної літературної та інших професійних мов. Так, наприклад, у ній використовуються слова, які в загальноживаній мові не використовуються або взагалі не відомі громадянам-нефахівцям або вживаються частково в інших професійних мовах. Мова законів Німеччини чітко структурована, тексти податкових законів мають параграфи, пункти, підпункти.

Покращення розуміння текстів податкових законів є не лише важливим внеском до зближення з громадянами, але й можливість полегшити роботу з ними фахівців. Тексти податкових законів, на жаль, погано розуміють також і самі юристи. Нерозуміння законів є феноменом історичним, на протязі правової історії спостерігаються намагання фахівців-юристів зрозуміти незрозумілі закони. Часто складність мови породжує складність та незрозумілість тексту.

Тобто, підвищення зрозумілості правових текстів призводить до руйнування непотрібних бар'єрів нерозуміння професійних законодавчих текстів. Юристи наполягають на необхідності зміни форми текстів законів. Довгі незрозумілі речення потрібно замінити на короткі зрозуміліші, потрібно відмовитись від застарілих слів та виразів, тобто замінити їх на сучасну фахову лексику, або такі поняття мають бути роз'ясненими. На думку проф. Карін М. Айхофф Цюрус та Штробеля Т. для того, щоб виконувати правові розпорядження та чинити законні дії читачі повинні розуміти тексти законів, адже у сучасній державі соціальні відносини регулюються правом [5: 1-20]. Для того, щоб правовий устрій залишався зрозумілим для всіх громадян – норми повинні бути чітко, зрозуміло сформульованими.

Дослідження типу тексту "податковий закон" є перспективним у порівняльному плані, тому що оптимізація комунікації між Німеччиною й Україною в галузі законодавства є на часі, і дослідження такого плану мають прикладний характер.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс. Учебник. – 3-е изд. перераб. и доп. / Маргарита Петровна Брандес – М.: Прогресс – Традиция; ИНФА – М, 2004. – 416 с.
2. Круковський В.І. Комунікативно-прагматичний аспект французьких законодавчих текстів: дис. Канд. філол. Наук: 10.02.05. / Василь Іванович Круковський – К., 1995. – 211 с.
3. Мороховский А.Н., Воробьева О. П. Стилистика английского языка / Александр Николаевич Мороховский – Киев: Вища школа, 1984. – 241 с.
4. Ушаков А.А. Очерки советской законодательной стилистики. / Александр Александрович Ушаков – Пермь, 1967. – 206 с.
5. Eichhoff-Cyrus, K.M. / Strobel, T. „Der Sprachdienst“. GfdS. Einstellungen der Justiz zur Rechts- und Verwaltungssprache / Karin M. Eichhoff-Cyrus – Eine Trendumfrage, Jahrgang 53, 05/09.
6. Hoffmann, L. Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache / Ludger Hoffmann – Berlin: Erich-Schmidt-Verlag, 2013. – 592 S.
7. Steuergesetze 2009: Steuergesetze. Verlag C. H. Beck München. / Steuergesetze – 2009.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Охріменко – старший викладач кафедри германської філології Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Наукові інтереси: стилістика тексту, мовленнєвий жанр «закон».

ОСНОВНЫЕ ТЕКСТОВЫЕ КАТЕГОРИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕСНИ

Владимир ПАНЧЕНКО (Днепропетровск, Украина)

У статті розглядаються основні категорії, типові для тексту, та особливості їх прояву у вербальній частині сучасної пісні. Дослідження проведено на матеріалі російської мови. Визначено категорії, наявні у пісенних текстах, і ті, що відсутні в останньому.

Ключові слова: текст, текстова категорія, пісенний текст, вербальна частина, невербальна частина.

The article deals with main categories, typical for a text, and the peculiarities of their functioning in a verbal part of contemporary songs. The research is based on the Russian language. There the categories which are present or absent in the songs are defined.

Key words: text, text category, song, verbal part, non-verbal part.

Данная статья написана в русле актуальных исследований, поскольку проблема правильного и целесообразного построения текста имеет большое значение для успешного выполнения языком его коммуникативной функции. Популярность песни как особого развлекательного жанра ставит изучение лингвистических особенностей песенного текста в центр внимания лингвистов. Актуальность исследования определяется тем, что тексты современной популярной лирической песни, представляющей собой продукт современной культуры, недостаточно изучены в когнитивном и коммуникативном аспектах.

Особенности построения песенных текстов изучаются в ряде работ современных лингвистов. Интерес к современной песне проявляется в ряде работ последнего десятилетия: исследования Л. А. Алексеевой [1], П. Г. Андронаки, В. В. Васильевой [2]; в работе Е. А. Карапетян описана экспрессивно-семантическая структура русской лирической песни [9]; стереотипность шлягера как текста массовой культуры описана в работе Т. А. Григорьевой [6]. Однако текстовый характер вербальной компоненты песни еще не подвергался лингвистическому изучению.

Целью настоящей статьи является приложение теории текстовых категорий к анализу песенного текста. Материалом исследования являются популярные песни последних лет.

Попытки определить понятие «текст» и описать его признаки поставили вопрос о текстовых категориях. Дефиниция текстовой категории Т. В. Романовой представляется одной из наиболее общих: категория текста – это совокупность языковых средств для выражения определенных инвариантных семантико-функциональных значений, коррелирующихся отношениями объективной действительности (или денотативной ситуацией) [14: 72].

Выделением и исследованием основных отличительных признаков текста как лингвистической единицы занимались многие ученые (Ю. В. Ванников, Л. Н. Мурзин, К. А. Филиппов, А. С. Штерн и другие). В настоящее время принято выделять семь основных критериев текстуальности, предложенных Р. Бограндом и В. Дресслером: 1) когезия (связность); 2) когерентность (цельность); 3) интенциональность; 4) приемлемость; 5) информативность; 6) ситуативность; 7) интертекстуальность [17]. Список текстовых категорий, однако, на этом не исчерпывается. Так, И. Р. Гальперин, наряду с информативностью и когезией, выделяет такие категории текста, как членимость, континуум, автосемантия отрезков текста, ретроспекция, проспекция и модальность [5: 28]. Т. М. Матвеева причисляет к данным категориям и такие, как тема, цепочка хода мысли, тональность, оценочность, темпоральность, локальность и композиция [12: 22].

Два первых критерия из общепризнанных (связность и цельность) касаются описания различных сторон связей в тексте и признаются его основными свойствами. Связность и цельность можно представить как присущие тексту связи двух типов: «горизонтальные» и «вертикальные». При этом «горизонтальные» (линейные) текстовые и когнитивные механизмы обеспечивают главным образом связность речевых произведений;

«вертикальные» механизмы обеспечивают их целостность (цельность). Указанные механизмы прослеживаются в следующем примере.

Словно мотыльки мы на свет летим, / Только на пути вновь стена./ Просто позови, руку протяни, / Только от любви тень одна. / Мы друг друга потеряли, разошлись пути. / Ты прости меня за все. / И ты меня прости.../ В комнате пустой талый воск свечи, / Только без огня, без пламени. / Нам казалось, что это навсегда.../ Силуэты те в памяти. / Мы друг друга потеряли, разошлись пути. / Ты прости меня за все. И ты меня прости!

В литературе представлены и иные точки зрения на противопоставленность данных признаков. Так, И. И. Ковтун характеризует цельность и связность как «глобальную» и «локальную» связность [10: 262]. Т. А. Ван Дейк использует термины «макро- и микровязность» [7: 155]; Р. Богранд и В. Дресслер – термины когерентность и когезия [17].

И. А. Барина строит свое определение цельности и связности на оппозиции имплицитность – эксплицитность и определяет цельность как «имплицитно-функциональную характеристику текста», а связность – как «эксплицитно-формальный феномен синтаксической организации текста» [4: 7].

Л. Н. Мурзин и А. С. Штерн выводят понятия связности и цельности из соотношения синтагматики и парадигматики: «Связность обусловлена линейностью текста, что соответствует природе единицы языка; цельность – введением в соответствующие парадигматические отношения» [11: 11]. С точки зрения М. Н. Кожиной, цельность – это «характеристика результата восприятия внутренне связанного текста» [13: 49].

Некоторые исследователи, например, Е. И. Шендельс, считают нецелесообразным терминологически разграничивать понятия когерентности и когезии, «формальную и содержательную стороны, так как это разрушает ... понимание лингвистической категории как двустороннего единства», и оперируют лишь понятием когерентности [16: 19].

Исследователи указывают на то, что «связность обычно является условием цельности, но цельность может полностью определяться через связность. С другой стороны, связный текст не всегда обладает характеристикой цельности» [3: 65], что можно проследить в следующем примере.

Игра теней – я с ним, ты с ней; / Словно в лабиринте не найти путей. / Игра теней, лишь на стене / Моя тень всегда останется с твоей! / И лишь во тьме нас нет. / Только я другой тени не хочу! / Словно мотылек я на свет лечу... / Я хочу кричать, но отчаянно шепчу...

Параметры, характеризующие текст, И. Р. Гальперин назвал текстообразующими грамматическими категориями и разделил их на содержательные и формально-структурные. Все эти категории получают свои конкретные формы реализации: категория информативности реализуется в повествовании, рассуждении, описании (обстановки, ситуации, действия, природы, личности); категория интеграции выражается а) в формах подчинения одних частей текста другим, б) в стилистических приемах, в) в синонимических повторах и др.; категория ретроспекции выявляется как композиционными, так и лексическими средствами [5: 101].

Л. Г. Бабенко и другие авторы, кроме двух универсальных категорий – целостности и связности, дают список из 9 категорий, обеспечивающих целостность текста: информативность, интегративность, завершенность, хронотоп, категории образа автора и персонажа, модальность, эмотивность и экспрессивность; из двух категорий, определяющих связность текста, – ретроспекцию/проспекцию, членимость [3: 365].

Под хронотопом (от др. греч. χρόνος, «время» и τόπος, «место») в филологии понимается единство пространственных и временных параметров, направленное на выражение определенного (культурного, художественного) смысла. Как показывают наши исследования, хронотоп песни ничем не ограничен и практически всеобъемлющ:

Я не жалею ни о чем, / я не жалею что любила, / Но хочется вернуться в дом, / Где за судьбу сама решила. / И мне найти один предлог, / Что бы с любовью не проститься. / И среди тысячи дорог, / С ней на одной остановиться, / Слышишь, каюсь, / Сердце на части и пропало счастье мое

В тексте песни в ряде случаев наблюдается отсутствие такой категории текста, как информативность

Все пучком, а у нас все пучком / Папарара, папарам / Там, где прямо не пролезем, мы пройдем бочком / Все пучком, а у нас все пучком / Папарара, папарам

В ряде случаев, хотя не всегда, наблюдается проспекция и ретроспекция:

И о тебе я напишу красивый роман, / В котором я останусь с тобой. / Где никому тебя не отдам, / Ты мой, только мой. / А пока не важно то, что будет потом, / Не важно то, что было до нас. / Не нужно думать нам ни о чем. / Весь мир сейчас для нас.

Цельность (смысловая) – содержательное единство текста, текст – результат речевой деятельности, так как это речевая деятельность, она как любая деятельность человека имеет цель и мотив. Мотив и цель определяют предмет речи, а единство предмета речи – это тема высказывания, важная текстовая категория. С этой категорией связаны следующие признаки: текст – это высказывание на определенную тему; в тексте реализуется замысел говорящего; к тексту можно подобрать заголовок; текст – законченное (автономное) высказывание; текст имеет начало и конец:

Песенка... / Никому не стоять на месте, / Все танцуют с нами вместе. / И припев этой глупой песни / Подпеваем с нами вместе. / Вместе классно, хоть ты тресни, / Интересней тоже вместе. / Сразу станет мир чудесней, / Когда мы с тобою вместе / Песенка, вместе... / Вместе, вместе, / Вместе, вместе. / Раз, два-с,

Отсутствие категории логичности во многих случаях отличает текст песни от других видов текста:

Кто ты такой и как / Сердце мое вот так, / Как серебро расплавил. / Кто ты такой, скажи, / Ты только не молчи, / Что ж ты меня оставил.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что тексту песни, как и любому другому тексту, присущи основные текстовые категории, тогда как в них практически отсутствуют или имеют своеобразное проявление категории логичности, информативности, хронотопа. Перспективу дальнейшего исследования мы видим в исследовании лингвистических средств построения песенного текста.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева Л. Н. Поэтический мир современной песенной лирики / Л. Н. Алексеева. – М., 1983. – 32 с.
2. Андронаки П. Г. Опыт лингвокультурологического анализа: песенный текст / П. Г. Андронаки, В. В. Васильева // Антропоцентрический подход к языку. – Пермь, 1998. – Ч. I. – С. 5-24.
3. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста: учебник для вузов / Л. Г. Бабенко, И. Е. Васильев, Ю. В. Казарин. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 528 с.
4. Барина И. А. Особенности цельности и связности при построении текстов в разговорной речи : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Общее языкознание» / И. А. Барина. – Л., 1988. – 15 с.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – Лингвистическое наследие XX века. Изд. 5-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
6. Григорьева Т. А. Стереотипность шлагера как текста массовой культуры : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Татьяна Александровна Григорьева. – СПб., 2003. – 236 с.
7. Дейк ван Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 153–212.
8. Диброва Е. И. Пространство текста в композитном членении / Е. И. Диброва // Структура и семантика художественного текста: доклады VII Междунар. конф. (МОПУ) – М., 1999. – С. 91-138.
9. Карапетян Е. А. Экспрессивно-семантическая структура русской лирической песни как жанровой формы художественной речи и лексические средства ее формирования . Дисс. ... канд. филолог. наук: 10.02.01 / Елена Аветиковна Капапетян. – Ставрополь, 2001. – 254 с.
10. Ковтун И. И. Структура художественного текста и новая информация / И. И. Ковтун // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 262-275.
11. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – М. : Просвещение, 1993. – 464 с.
12. Матвеева Т. П. Учебный текст и его коммуникативно-практические функции / Т. П. Матвеева // Текст в обучении русскому языку как иностранному. Межвуз. сб. науч. трудов гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – СПб. : Образование, 1994. – С. 22-26
13. Мурзин Л. Н. Текст и его восприятие. / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 172 с.

14. Романова Т. В. Взаимосвязь категорий модальность, оценочность и эмоциональность в текстовой репрезентации (по материалам современной исповедальной прозы). / Т. В. Романова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 3. – С. 71-76.
15. Стернин И. А. Авторская песня и русское общение / И. А. Стернин // Городской фольклор и авторская песня: Песни, интервью, исследования. Воронеж : ВГУ, 2002. – С. 135-138.
16. Шендельс Е. И. Грамматика текста и грамматика предложения / Е. И. Шендельс // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 4. – С. 16-21.
17. Beaugrande R. Einführung in die Textlinguistik / R. Beaugrande, W. U Dressler. – Tübingen : Niemeyer, 1981. – 290 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Володимир Панченко – аспірант кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: експресивний текст, гра слів, стилістика пісенного тексту.

ОСОБЕННОСТИ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МОЛИТВЫ

Валерия СМАГЛИЙ (Одесса, Украина)

Стаття присвячена порівняльному вивченню темпоральних характеристик усних англоязычних текстів молитви. Експериментально виявлено інтегральні та дистинктивні темпоральні параметри досліджуваних текстів. Найбільша відмінність зафіксована у характеру паузації молитовних текстів, що свідчить про зв'язок цього параметру інтонації з прагматичною спрямованістю тексту.

Ключові слова: молитва, темпоральні характеристики, паузація, прагматична спрямованість.

The paper is devoted to the comparative study of the temporal characteristics of the English prayer texts. Integral and distinctive temporal parameters of the researched texts have been revealed experimentally. Difference in pause organization proves the close connection between pragmatic aim of the text and its phonetic organization.

Key words: prayer, temporal characteristics, pause, pragmatic aim.

Сфера религиозного является объектом пристального внимания лингвистов в последнее время. Молитва – важнейшее религиозное действие, с помощью которого человек получает возможность выразить свое отношение к Богу.

Молитва – обращение священнослужителя или мирянина к Богу или святым с просьбой о ниспослании милости или предотвращении зла, с хвалой или с благодарностью [7: 559].

Выбор темы настоящего исследования обусловлен отсутствием в лингвистической литературе работ, посвященных собственно лингвистическому анализу текстов англоязычной религиозной молитвы, хотя данные тексты требуют их изучения как особого вида речевой коммуникации и особого типа коммуникативных актов, относящихся к специфической религиозной сфере общения. Языковой анализ коммуникативного акта религиозной молитвы представляет большой научный интерес и имеет несомненное теоретическое и практическое значение, обогащая знания о функциональной природе языка в целом и о закономерностях его функционирования в сфере религии – в частности.

Целью настоящей статьи является выявление интегральных и дистинктивных темпоральных характеристик текстов устных англоязычных молитв различной направленности.

Для достижения поставленной цели был проведен как перцептивный, так и инструментальный сопоставительный анализ временных характеристик исследуемых текстов.

Материалом настоящего исследования послужили тексты двух реализаций англоязычных молитв из утрени (*Morning Prayer*), совершаемой иерархами англиканской церкви во время божественных литургий (Архиепископ Кентерберийский Дж. Керри (2001 г.) и Архиепископ Кентерберийский Р.Вильямс (2008г)). Общий объем материала составил 110 минут звучащего текста (33 страницы стандартного текста формата А-4), из которого был отобран экспериментальный материал для аудиторского и электроакустического анализа (13 минут звучащего текста, 4 страницы).

Рассмотрение теоретической литературы [2;4;6] позволило нам прийти к выводу, что все существующие в англиканской традиции молитвы можно разделить на 5 групп: хвалебные,

благодарственные, просительные, призывательные и нарративные. Под нарративными следует понимать молитвы, включающие в себя описание событий из жизни святых, повествование о сути церковного праздника и т.д. Учитывая различную прагматическую направленность первых четырех видов молитв, обращенных непосредственно к Богу или святым и пятой, нарративной, обращенной к молящимся, в дальнейшем исследовании мы объединили хвалебные, благодарственные, просительные и призывательные молитвы в один вид, условно обозначив их как *обращенные (к Богу)*.

Рассматривая структуру молитвенного текста, мы выделили в нем 3 основные части, обязательно присутствующие в каждом из пяти видов молитв:

- вступление, содержащее в себе вступительный стих;
- основная часть, передающая главную прагматическую установку определенного вида молитвы;
- заключение, содержащее в себе гимн и общее благословение.

Как известно, среди суперсегментных средств, участвующих в структурировании любого связного текста, огромная роль принадлежит характеру изменения темпа и особенностям паузации.

Поэтому в нашей работе большое внимание уделялось исследованию временной структуры текстов молитвы в целом и особенностям временной организации каждой из частей молитвы в частности.

Временная структура текстов исследуемых молитв анализировалась по следующим параметрам:

- средняя длительность слога по тексту в целом;
- средняя длительность слога в сверхфразовом единстве;
- средняя длительность слога во фразе;
- длительность межсинтагменных, внутрисинтагменных, межфразовых пауз.

Результаты анализа среднеслоговой длительности сверхфразовых единств, входящих в различные части каждого вида молитвы, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Усредненные значения среднеслоговой длительности СФЕ, входящих в различные части молитвы (мс)

Часть молитвы		Молитва	
		обращенная	нарративная
Введение		231	224
основная часть	общая	226	211
	индивидуальная	239	230
Заключение		238	244
в среднем по тексту		234	227

Как следует из таблицы 1, несмотря на определенные различия в темпе произнесения, можно говорить об общей закономерности временной организации частей молитвы.

Наибольшими значениями исследуемого параметра во всех видах проповеди отличается заключение, что объясняется высокой концентрацией эмоционально и семантически значимых положений в этой части молитвы, произносимых с замедленным темпом.

В организации текста молитвы, как и любого устного текста, немаловажную роль играют различного рода паузы.

Рассматривая паузу как одну из важнейших темпоральных характеристик, представляется целесообразным подробнее остановиться на определении понятия паузы и ее основных функциях.

Традиционно под паузой понимается перерыв в звучании определенной длительности [1: 46]. Современные исследователи трактуют паузу как основу смыслового членения речи на

синтагмы, фразы, сверхфразовые единства в тестах различных функциональных стилей и наделяют ее независимым статусом в просодической системе языка.

Паузация способствует выделению семантического центра высказывания и, следовательно, привлечению к нему внимания слушателя. Использование пауз, варьирование их долготы прямым образом влияет на выразительность речи.

В рамках настоящего исследования нами рассматривались *синтаксические* паузы – внутрисинтагменные, межсинтагменные, межфразовые. Паузы *хезитации*, учитывая специфику текста молитвы (подготовленная, отрепетированная речь, часто с опорой на письмо) не входили в круг наших интересов в связи с их ничтожно малым количеством в тексте молитвы.

Паузы разделяются не только по их месту и функциям в тексте, но и по длительности. Обычно в литературе описываются паузы *короткие* (до 1000 мс), *средние* (1000-2000 мс), *длинные* (2000-3000 мс) и *сверхдлинные* (свыше 3000 мс).

Усредненные по всем дикторам данные о процентном распределении пауз различной длительности в разных частях молитвы представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Частота встречаемости пауз различной длительности в исследуемых текстах (в %)

Часть молитвы		короткие	средние	длинные	сверх- длинные
Введение	Обращенная	--	21,4	68,2	10,4
	Нарративная	5,4	18,2	59,7	16,7
Основная часть	Обращенная				
	Нарративная				
Заключение	Обращенная	8,3	33,4	45,5	12,8
	Нарративная	6,2	38,9	43,3	11,6
в среднем по тексту	Обращенная	10,6	37,1	40,8	11,3
	Нарративная	15,6	36,9	36,1	12,9

Как свидетельствуют данные, представленные в таблице 2, тексту молитвы в целом характерно преобладание средних и длинных пауз. Короткие и сверхдлинные паузы существенно менее частотны. Для введения характерно преобладание длинных пауз и очень низкий процент употребления коротких пауз (5,4% в нарративной молитве и полное их отсутствие в обращенной молитве).

Основная часть молитвы отличается использованием пауз различной длительности с небольшим перевесом средних пауз в обоих типах молитвы. В заключительной части молитвы священнослужители чаще всего обращаются к использованию длинных пауз (45,5% в обращенной молитве и 43,3% в нарративной молитве).

Для выявления роли паузации в организации речи нами был использован параметр объема паузации ω , впервые использованный в работе Н.А. Кравченко [3:88], представляющий собой модификацию параметра информационной длительности θ , введенный в работах Э.А. Нушикян [5: 89]:

$$\omega = \frac{T_n}{T_p + T_n}$$

где T_n – длительность паузы,

T_p – длительность фонационной части высказывания

Наибольшие значения исследуемого параметра по двум видам молитвы зафиксированы во введении. Наименьшие значения параметра ω наблюдаются в основной части молитвы, что можно объяснить необходимостью увеличения скорости передачи фактической информации в данной части молитвы за счет сокращения количества или длительности пауз для создания более динамического нарратива.

Объем внутрисинтагменной паузации также рассчитывается по вышеприведенной формуле; анализ текстовой паузации показал наличие различий (хотя и несущественных) между обращенной и нарративной молитвами, которые заключаются не столько в характере использования в тексте пауз различной длительности, сколько в процентном соотношении распределения пауз различной длительности по тексту. В целом для текста молитвы характерно преобладание средних и длинных пауз. Частота встречаемости пауз различной длительности в исследуемых текстах напрямую связана со структурой текста. Например, если введение характеризуется преобладанием длинных пауз и ничтожно малым количеством коротких пауз, то наррации свойственно использование всех видов пауз с небольшим перевесом средних.

Суммируя вышеизложенное, можно констатировать, что на уровне просодии прослеживаются определенные отличия между обращенной и нарративной молитвами, которые проявляются, в частности, в более яркой темпоральной организации обращенной молитвы, что позволяет говорить об упрощении интонационного оформления нарративной молитвы. Перспективным представляется проведение комплексного исследования текстов обращенной и нарративной молитв, включающего в себя сопоставительный слуховой и инструментальный анализ мелодических, темпоральных и динамических характеристик устной англоязычной молитвы.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Антипова А.М. Ритмическая система английской речи /Антонина Михайловна Антипова. – М.: Высшая Школа, 1984. – 117 с. (Библиотека филолога).
2. Гараджа В.И. Религиоведение: учебное пособие [для студентов высших учебных заведений и преподавателей средней школы] /Виктор Иванович Гараджа. – М.: Аспект-Пресс, 1995. –350 с.
3. Кравченко Н.А. Семантико-синтаксическая и просодическая организация лекторской речи. – Дисс. ... канд. филол. наук:10.02.04 «Германские языки» /Нина Александровна Кравченко. – Одесса, 1993. – 148с. – (Рукопись)
4. Настольная книга пресвитера. – Вып. 2. – М.: Изд-во Московской Патриархии, 1987. – 240с.
5. Нушикян Э.А. Типология интонации эмоциональной речи / Эмма Александровна Нушикян. – Киев; Одесса: Вища школа, 1986. – 157 с.
6. Прохвятилова О.А. Речевая организация звучащей православной проповеди и молитвы: дис. ... доктора филол. наук: 10.02.01 /Ольга Александровна Прохвятилова. – Волгоград, 2000. – 498 с. – (Рукопись)
7. Флоренский П. Сочинение в четырех томах/Павел Флоренский. – М.: Искусство, 1994. – Т.1. – 800 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валерія Смаглій – викладач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова, аспірант.

Наукові інтереси: лінгвопрагматика тексту, лінгвокультурологія, просодія текстів молитов.

ПОРТРЕТНЕ ІНТЕРВ'Ю В ТИПОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ

Олена ФРЕНКЕЛЬ (Київ, Україна)

У статті розглядаються класичні та сучасні підходи до розуміння теорії мовленнєвих жанрів, здійснюються спроби визначити місце портретного інтерв'ю в класифікаційній системі жанрів дискурсу засобів масової інформації.

Ключові слова: мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр, дискурс, інтерв'ю, портретне інтерв'ю.

The article deals with classical and modern approaches to the interpretation of the speech genre theory, the attempts to identify a position of the portrait interview in the genre classification system of the mass media discourse.

Key words: speech act, speech genre, discourse, interview, portrait interview.

Постановка проблеми. Формування комунікативної лінгвістики як окремої науки у другій половині ХХ століття та її подальший бурхливий розвиток спричинили підвищену увагу науковців до категоріального апарату організації мовленнєвого матеріалу в процесі комунікації.

Категоріальний апарат, яким оперує комунікативна лінгвістика, ґрунтується на основних категоріях загальної лінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності та прагматичних досліджень і характеризується досить чисельною понятійною системою. Хоча кожна з категорій варта

уваги з точки зору вивчення та опису, оскільки входить до складу комплексного напряму сучасного мовознавства, яким виступає комунікативна лінгвістика, ми зосередимося на найменш вивченому аспекті, що відіграє неабияку роль у межах функціонально-комунікативних досліджень. Тому в поданій статті мова йдеться про недостатньо опрацьовану проблему мовленнєвих жанрів (*далі скорочено* МЖ) у дискурсі засобів масової інформації, зокрема про досить поширений у сучасній публіцистиці жанр “портретного інтерв’ю”.

Теоретичною базою дослідження слугували праці таких провідних науковців у галузі теорії МЖ, як М. М. Бахтін, В. В. Дементьев, Анна Вежбицька, Ф. С. Бацевич, а також вчених-лінгвістів, які цікавилися проблемою типології жанру інтерв’ю, серед яких варто виділити В. В. Сиченкова, І. Ю. Капичникову, М. К. Бармакулова, М. І. Шостак.

Мета статті полягає у визначенні жанрового положення портретного інтерв’ю серед провідних жанрів засобів масової комунікації, чому слугує вирішення наступних **завдань**:

1) теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників у сфері теорії МЖ взагалі й типологічної проблеми жанрів засобів масової комунікації зокрема;

2) виокремлення спільних і відмінних тенденцій у різноманітних підходах щодо класифікації МЖ;

3) висвітлення власного розуміння проблеми жанрового положення портретного інтерв’ю у дискурсі засобів масової комунікації з урахуванням класичних та новітніх поглядів.

Зацікавленість науковців теорією МЖ викликала появу в 70-80-х роках ХХ століття окремої лінгвістичної дисципліни, яка мала на меті розглядати мовленнєву діяльність людини як сукупність МЖ, що підпорядковуються власним нормам виникнення і функціонування [20]. Основоположником започаткованого напряму лінгвістичних досліджень вважається російський філософ-лінгвіст М. М. Бахтін, ідеї якого відображені у статті “Проблема мовленнєвих жанрів” [2], вперше опублікованій у книзі “Естетика словесної творчості” [3].

Стосовно назви дисципліни погляди вчених неоднотайні, оскільки на її позначення використовуються декілька термінів, а саме *генристика*, *лінгвістична генологія*, *жанроведіння*. Терміни *генристика* і *жанроведіння* були введені у вжиток саратовськими вченими [13: 4] й донедавна вживалися синонімічно, але після запропонованого розмежування двох принципово різних напрямів у вивченні теорії МЖ виникла тенденція розрізняти ці два поняття з точки зору лінгвістичного підходу до вивчення МЖ (*генристика*) і прагматичного (*жанроведіння*). Генристичний напрям характеризувався тлумаченням ідей М. М. Бахтіна на основі методології та термінології теорії мовленнєвих актів. Виникнення терміну *лінгвістична генологія*, який активно використовують у колах польських філологів [8], пов’язують із діяльністю та науковими працями польської дослідниці в галузі комунікативної лінгвістики Анни Вежбицької [20].

Українські мовознавці навіть спробували створити підручник із теорії МЖ [4], у якому перевага надається усталеному в польській традиції терміну *лінгвістична генологія*. Крім того, вагомий внесок у розвиток теорії МЖ із точки зору узагальнення матеріалу і створення оглядової праці з відповідної проблематики зробив представник російського мовознавства В. В. Дементьев, опублікувавши монографію “Теорія мовленнєвих жанрів” [10]. У згаданій роботі вчений окреслив основні історіографічні моменти вивчення жанрів мовлення на тенах російської лінгвістики, згадавши про провідні наукові центри та школи у Саратові, Волгограді, Новосибірську тощо.

У середині 90-х років ХХ століття спостерігалася тенденція виникнення принципово відмінних підходів до розуміння сутності МЖ, які були висвітлені у статті В. В. Дементьева [9: 109-110]. Автор виділяє наступні три підходи:

1. По-перше, слід згадати дослідження, які мають витоки з класичного визначення жанру, сформульованого Аристотелем і Н. Буало. Цей напрям не отримав свого розвитку в лінгвістиці, оскільки класичне визначення жанру позбавлене гнучкості й динамізму [9: 109], що призводить лише до вузького чи широкого розуміння поняття.

2. Другий підхід пов'язаний з описом окремих аспектів жанрової організації мовлення і є типовим для лінгвістів, які розглядали розмовну мову з різних сторін, а також для стилістів, психолінгвістів, соціолінгвістів, філософів, етнографів і антропологів. З урахуванням даного напрямку дослідження вивчалися стереотипи, стійкі форми мовлення та мовленнєвої поведінки [23; 26], відповідності мовленнєвих дій типу дійсності [5; 6], структурність [11; 12], відношення до інтерпретації та класифікації [11; 16]. Не зважаючи на відмінності між лінгвістичними школами, більшість із них свідомо чи несвідомо тяжіють до концепції МЖ Бахтіна, яка полягає у вивченні різноманітних аспектів діалогу, комунікативного синтаксису і когнітивних аспектів комунікації [10: 110].

3. До третього напрямку належать наукові праці М. М. Бахтіна та його послідовників, а також праці деяких послідовників Дж. Остіна і Р. Якобсона (А. Вежбицької, Н. Д. Арутюнової, Л. А. Капанадзе, О. А. Земської, О. П. Єрмакової, В. Є. Гольдіна, Г. Г. Почепцова, Т. В. Шмельової, В. І. Карасика, С. Й. Гіндіна, М. Л. Макарова та інших) [10: 111].

Згідно теорії М. М. Бахтіна, людська мова в типових ситуаціях оформлюється в готові форми МЖ, які настільки ж різняться, наскільки невичерпними є можливості різноманітної людської діяльності [3: 237]. МЖ, будучи більш гнучкими й вільними, ніж мова [3: 258], одночасно вважаються безособовими, оскільки виступають типовою формою висловлювань, а не самими висловлюваннями [3: 268].

У тлумаченні терміну МЖ погляди вчених неодностайні, оскільки дане поняття розглядалося з точки зору різних аспектів. Доречно звернутися до більш-менш узагальнюючого визначення, у якому поєднані погляди на МЖ як сукупність текстів та як форми висловлювання, поданого в “Новому словнику методичних термінів і понять”: “*Мовленнєвий жанр*. Сукупність мовленнєвих творів (текстів чи висловлювань), мовленнєвих актів, поєднаних цільовими установками висловлювання. Це типові способи побудови мовлення, пов'язані з певними ситуаціями та призначені для передачі певного змісту” [1: 256].

Серед базових одиниць комунікації *мовленнєвий жанр* займає проміжне місце між *мовленнєвим актом* і *дискурсом*. *Дискурс* визначається як інтерактивний тип комунікативної діяльності, який має різні форми вияву й відбувається у межах конкретного каналу спілкування, керуючись стратегіями і тактиками учасників спілкування, як синтез когнітивних, мовних та позамовних чинників, які формують *мовленнєві жанри* і *мовленнєві акти* [4: 27]. У такому розумінні *дискурс* виступає родовим поняттям щодо МЖ (наприклад, політичний дискурс є сукупністю МЖ політичної комунікації, спортивний дискурс поєднує жанри спортивної комунікації тощо). *Мовленнєвий жанр*, у свою чергу, відіграє роль родового поняття стосовно *мовленнєвого акту*. З одного боку, *мовленнєвий жанр* визначається як сукупність певної множини *мовленнєвих актів*, з іншого – *мовленнєвий акт* сприймається як певна реалізація узагальненої жанрової структури, яка втілюється в певному МЖ [20].

Не останнє місце в системі МЖ належить інтерв'ю у дискурсі засобів масової інформації, оскільки саме воно відіграє визначальну роль у житті сучасного суспільства в якості потужного засобу впливу на людську свідомість. Не дивлячись на появу різноманітних класифікацій жанрів у різних сферах комунікації, спробуємо визначити позицію жанру інтерв'ю, і портретного інтерв'ю зокрема, у системі МЖ.

З огляду на різні підходи до цієї проблематики, важко знайти вичерпну жанрову класифікацію, яка б охопила усі аспекти досліджуваного питання. Але все ж таки слід звернутися до класичного розуміння поняття в галузі лінгвістики та знайти точки дотику з теорією журналістики.

Так, М. М. Бахтін запропонував розрізняти за формою реалізації мовлення *усні й писемні* МЖ, співвідносячи їх із *первинними* і *вторинними* МЖ [4: 71]. *Первинні жанри* слід віднести до нижнього, побутового рівня щоденної комунікації (наприклад, балаканина, сварка тощо). *Вторинні жанри* становлять верхній рівень мовленнєвого простору й тяжіють до публічних та офіційних видів комунікації [22: 19]. Вторинні (складні) МЖ виникають в умовах більш складного й відносно високорозвинутого і культурного спілкування, переважно письмового.

У процесі свого формування вони вбирають у себе риси різноманітних простих жанрів, які склалися в умовах безпосереднього спілкування [17]. У своїх підготовчих матеріалах М. М. Бахтін згадував про *діалогічні* та *монологічні* МЖ, але серйозно не обґрунтував їх [4: 71]. Крім того, за ступенем відкритості виділяють *публічні* й *непублічні* жанри мовлення, за характером стосунків учасників комунікації – *офіційні* та *неофіційні* [17].

До *вторинних* жанрів доцільно віднести й МЖ інтерв'ю, який науковці Г. В. Кузнецов, В. Л. Цвік та О. Я. Юровський визначили як жанр публіцистики у вигляді розмови журналіста із соціально значущою особистістю на актуальні теми [19].

Інтерв'ю належить до діалогічного типу дискурсу та втілює в собі не тільки процес спільної комунікативної діяльності двох або більше індивідів, але і результат цієї діяльності, який включає в себе не лише власне мовленнєвий твір, а також і певний набір екстралінгвістичних ознак, що забезпечують адекватне розуміння повідомлення [18: 40].

Неоднозначним залишається й питання про класифікацію жанру інтерв'ю. Проблемою типології здебільшого займалися вчені-лінгвісти (Є. І. Голанова, М. Галлер, В. В. Сиченков, І. Ю. Капичникова, М. І. Шостак, М. К. Бармакулов, І. П. Лисакова, К. А. Беляєва та інші), які пропонують різноманітні класифікації за різними критеріями [21: 97].

У жанрово-видовому сенсі за методом презентації та структурою матеріалу розрізняють наступні види:

- *інтерв'ю-монолог* (або внутрішній діалог із самим собою) – текст, наприкінці якого підпис автора або не ставиться, або відразу визначається роль журналіста;
- *інтерв'ю-діалог* – діалог із ролями, фіксованими під час комунікації;
- *інтерв'ю-полілог*, яке передбачає спілкування багатьох партнерів.

Різновидами такого інтерв'ю-полілогу є прес-конференція, брифінг, анкета, ток-шоу, бліц-опитування та різноманітні форми інтерв'ю в Інтернеті [15: 35].

Трохи відмінне розуміння типології інтерв'ю продемонструвала І. Ю. Капичникова: 1) *інтерв'ю-портрет*, мета якого показати особисте життя, звички і дошкульні місця); 2) *інтерв'ю-тест* (запитання не мають ніякої послідовності, а переходять від предмета до предмета, як у вікторині, мають на меті показати читачам, наскільки знамениті люди компетентні/некомпетентні у питаннях, якими цікавиться молодь); 3) *вуличні інтерв'ю* (такі інтерв'ю часто доповнюють певне повідомлення про подію, випадок, заходи, у них наводяться висловлювання декількох випадкових перехожих, глядачів тощо); 4) *інтерв'ю-експертиза* (опитування спеціалістів із неясного або дискусійного питання) [15: 37-48].

Більш складну класифікацію запропонував В. В. Сиченков:

1) *інформаційні види інтерв'ю* (звіт про зустріч, інтерв'ю-думка, інтерв'ю-анкета, інтерв'ю-репортаж); 2) *аналітичні види інтерв'ю* (аналітичне, бесіда на тему); 3) *художньо-публіцистичні види інтерв'ю* (статистичне, інтерв'ю-замальовка, інтерв'ю-портрет) [24: 112].

Класифікація В. В. Сиченкова перегукується із класичним розумінням жанрів у теорії журналістики, яка диференціює їх за метою впливу на аудиторію, широтою висвітлення реальності, виразно-образотворчими засобами, у зв'язку з чим розрізняються три види: *інформаційні* (новина, замітка, інтерв'ю, бесіда, репліка, коментар, репортаж, звіт), *аналітичні* (стаття, рецензія, огляд, кореспонденція) та *художньо-публіцистичні* (нарис, фейлетон, памфлет) [7: 65].

Але й такий поділ жанрів на сучасному етапі слід вважати умовним, оскільки жанри виявилися настільки рухливими та взаємопроникливими, що спостерігається їхня міграція з однієї групи в іншу. Тому, не зважаючи на той факт, що інтерв'ю відносять до інформаційних жанрів, портретне інтерв'ю виходить за рамки інформаційності та межує з аналітичними жанрами [14], оскільки його функція полягає не лише в передачі інформації, а й у прагненні інтерв'юера будувати розмову таким чином, аби мати змогу аналізувати та протиставляти факти, висловлювати своє бачення певних ситуацій.

Цікаву класифікацію за ознакою предмета розмови запропонувала у своїй книзі “Журналіст і його твір” М. І. Шостак, виділивши наступні види класичного інтерв'ю: 1) *інформативні* (головний предмет розмови – нові факти, а інтерес до особистості співрозмовника послаблений); 2) *експертні* (їхня особливість полягає у точності

формувань, думка авторитетної людини – найважливіше); 3) *проблемні* (головний предмет обговорення – різноманітні погляди на певну проблему і їхнє співставлення); 4) *інтерв'ю-“знайомства”*, які, у свою чергу, поділяються на *портретні, викривальні* (з “антигероем”) і “зіркові” *інтерв'ю* (предметом є особистість співрозмовника) [25: 58].

Предмет розмови тісно пов'язаний із логічною схемою тексту інтерв'ю, особливістю якої є можливість наявності в ній двох смислових центрів. За цією ознакою виділяють два типи інтерв'ю: *інтерв'ю з одним смисловим центром* та *інтерв'ю з двома смисловими центрами*. Саме до останнього й відносяться *інтерв'ю-портрети*, у яких предметом розмови виступає людина, і все спрямоване на розкриття її особистості [25: 61].

Висновки. З огляду на різноманітні підходи до розуміння проблеми класифікації МЖ загалом та видів інтерв'ю зокрема, спробуємо визначити поняття “портретне інтерв'ю”. Це різновид аналітичного інтерв'ю зазвичай із відомою персоною, що набуває форми публічного діалогу, носить офіційний характер та спрямований на розкриття особистісних характеристик співрозмовника з метою створення його емоційно-психологічного портрету. Головні відмінності портретного інтерв'ю від “зіркового” полягають у відсутності грайливості, вживанні значущих за змістом висловлювань, сфокусуванні не лише на відомій у будь-якій сфері суспільного життя людині, але й на представникові з “народу”, який проявив себе в тій чи іншій діяльності або є яскравою особистістю.

Будучи недостатньо вивченим жанром дискурсу засобів масової інформації, портретне інтерв'ю залишається відкритим для прагматичних досліджень, гендерних, а також досліджень у галузі комунікативної лінгвістики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э. Г., Щукин А. Н. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин : Собрание сочинений. – Т. 5. – Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М. : Русские словари, 1997. – С. 159–206.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров ; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; Примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
4. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генеалогії / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2006. – 248 с.
5. Белл Р. Т. Социолінгвістика: Пер. с англ. / Под ред. доктора филологических наук, проф. А. Д. Швейцера. – М. : Междунар. Отношения, 1980. – 320 с.
6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1976. – 248 с.
7. Ворошилов В. В. Журналістика. – Підручник. – СПб. : Вид-во Михайлова В. А., 1999. – 304 с.
8. Гайда Ст. Стилистика и генеалогия / Ст. Гайда // Статус стилистики в современном языкознании. – Пермь : Изд-во ПГУ, 1992. – С. 26-57.
9. Дементьев В. В. Изучение речевых жанров. Обзор работ в современной русистике / В. В. Дементьев // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 109–121.
10. Дементьев В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – М. : Знак, 2010. – 600 с.
11. Демьянков В. З. Прагматические основы интерпретации высказывания / В. З. Демьянков. – Москва. – Режим доступа : feb-web.ru/feb/izvest/1981/04/814-368.htm
12. Евтихиева Л. Ю. Структура и терминология свадебного обряда (на материале тамбовских говоров): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01. / Л. Ю. Евтихиева. – Тамбов, 1991. – 16 с.
13. Жанры речи: сборник научных статей. – Саратов: Колледж, 1999. – Вып. 2. – 287 с.
14. Інтерв'ю в системі жанрів / Режим доступу : http://reff.net.ua/31739-Interv_yu_v_sisteme_zhanrov.html
15. Капичникова И. Ю. Модально-оценочная структура интервью в массово-информационном дискурсе в современном английском языке: диссертация кандидата филол. наук : спец. 10.02.04 / Капичникова И. Ю. – Иркутск, 2003. – 143 с.
16. Комлева Е. В. Соотношение понятий «речевой жанр» и «речевой акт» (на материале немецких апеллятивных текстов) / Е. В. Комлева. – Оренбург. – Режим доступа : <http://www.teoria-practica.ru/-5-2011/philology/komleva.pdf>
17. Колшанский Г. В. Коммуникативные основы адекватной интерпретации семантики текста // Содержательные аспекты предложения и текста : Межвуз. тематич. сб. / Калининский гос. ун-т. – Калинин, 1983. – С. 15-21.
18. Красноперова Ю. В. Дискурсивные стратегии участников интервью: дис. ... кандидата филол. наук : спец. 10.02.04 / Красноперова Ю. В. – Иркутск, 2005. – 224 с.
19. Кузнецов Г. В., Цвик В. Л., Юровский А. Я. и др. Телевизионная журналистика. – М., 1998. – С. 65.

20. Лавриненко О. В. Становление теории речевых жанров как самостоятельной лингвистической дисциплины / О. В. Лавриненко. – Днепропетровск. – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vdpu/Movozn/2011_17_3/article/16.pdf
21. Літвін І. М. Лінгвістичні характеристики англійського інтерв'ю / І. М. Літвін // Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія", 2010. – № 17. – С. 95-104.
22. Седов К. Ф. Антология речевых жанров. – М. : Лабиринт, 2007. – С. 7–39.
23. Скребнев Ю. М. Введение в коллоквиалистику / под ред. Сиротининой О. Б. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1985. – 210 с.
24. Сыченков В. В. Интервью в системе современных публицистических жанров / В. В. Сыченков // Вестн. Моск. Ун-та. Серия 10. Журналистика. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – № 2. – С. 108-114.
25. Шостак М. И. Журналист и его произведение : Практическое пособие. – М. : ТОО «Гендальф», 1998. – 96 с.
26. Kadow S. Sinnkonstituierung und Kommunikative Strategien. Die Sinnklammerungsstrategie ein Aufgabendeleiteter Beschreibungsversuch // Strategien und Prinzipien sprachlicher Kommunikation. – Berlin, 1987. – S. 96-125.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Френкель – аспірантка кафедри англійської філології Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: комунікативна лінгвістика, лінгвістична генеалогія.

УЗАГАЛЬНЕНА ТИПОЛОГІЯ ТЕКСТОВИХ КОЛІЗІЙ: ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ

Світлана ЮЩЕНКО (Київ, Україна)

Статтю присвячено опису підходу до побудови узагальненої типології текстових колізій, заснованої на принципі причинності. Проаналізовано типологію мовних девіацій та типологію текстових колізій у правовій та інформаційній галузях, виконана систематизація лінгвістичних типів текстових колізій.

Ключові слова: текстова колізія, мовна девіація, логіко-лінгвістичний аналіз, класифікаційний профіль текстової колізії, типологія текстових колізій, смислові нестиковки, суперечність, неузгодженість, розходження.

The article deals with the description of the approach to construction of generalized typology of texts' collisions, based on the principle of causality. The typology of language deviations and typology of text collisions have been analyzed in terms of legal and informational spheres; the linguistic types of text collisions have been systematized.

Key words: text collision, language deviation, logical and linguistic analysis, classification profile of text collision, text collisions typology, sense irrelevance, contradiction, converse, difference.

Однією з основних властивостей природномовних текстів (ПТ) є їх здатність вступати у відношення текстової колізії (ТК), під якою розуміється смислова несумісність.

Попри те, що на даний час жодною галуззю науки не встановлено формалізовані правила, за якими визначається та аналізується відношення колізії між текстами, суб'єкти (читачі), зазвичай, це завдання успішно вирішують, задіюючи т. зв. «логіку дійсності», «логіку думки» та «логіку мовленнєвого вираження» – складові раціонального мислення [2].

Зазначимо декілька ключових моментів стосовно ТК:

- колізійне відношення є, але не існує;
- відношення ТК у формі суперечності є строго бінарним, в інших формах (протилежність, розходження) воно може мати більшу розмірність, не визначену, але скінчену;
- опозиціями ТК виступають фрагменти, що належать одному чи різним текстам, розмір яких достатній, аби приписати фрагментам властивість смислу. Розмір тексту і фрагменту можуть співпадати.

Попри значний науково-практичний інтерес до аналізу колізійних природномовних текстів (особливо – юридичних (М.О. Власенко, 1997; Ю.О. Тихомиров, 2000; С.П. Погрібняк, 2001; С.С. Алексеев, 2004; Д.Д. Лилак, 2004, та ін.), художніх (Ю.М. Лотман, 1970; А.М. Барков, 1997 та ін.), сакральних (П. Флоренський, 1924 та ін.), історичних (О.М. Медушевська, 1983 та ін.), ступінь наукової розробленості цієї проблеми є недостатнім.

Інформаційна доба ставить перед прикладною лінгвістикою нові та більш складні завдання. Проведений аналіз, окремі результати якого наведено у цій статті, спрямований на поглиблення знань про колізійне відношення як екстралінгвістичний феномен, що створює наукові передумови його моделювання. Зазначене зумовлює **актуальність** статті.

Аналіз проводився у рамках реалізації фундаментальної НДР «Семантичне маркування лексикографічних систем», № держреєстрації 0107U008231.

Об'єктом статті є типології колізій природномовних текстах в різних галузях гуманітарних знань, **предметом** – можливі класифікаційні характеристики *ТК*. **Мета** дослідження полягала у визначенні підходів до розробки узагальненої типології текстових колізій.

Типологія, яку розуміємо як повну сукупність типів, тобто, усіх можливих логічних реалізацій деякого набору ознак, відіграє ключову роль у формуванні ядра знань, водночас являючись засобом наукового пізнання, методом та метою дослідницького пошуку. Набір розрізнених знань починає оформлюватись в самостійну наукову дисципліну тоді, коли виникає потреба в його впорядковуванні, адже це означає перехід на більш високий рівень абстракції.

Систематизація типологій *ТК*, розроблених у різних галузях гуманітарних знань, дотепер не проводилась, що зумовлює **наукову новизну** статті, в якій пропонуються підходи до вирішення цієї проблеми.

Мовознавча наука не має в арсеналі типології *ТК*, проте має добре розроблені класифікації мовних помилок (за Ф.С. Бацевичем – девіацій), що ґрунтуються на різних підходах до дослідження тексту як результату мисленнево-мовних процесів. Покажемо, що в основу типології *ТК* має бути покладено принцип причинності, згідно якому «щось» (причина) за певних умов (обставин/ характеристик) породжує «інше» (наслідок(ки)). Джерелами *ТК* є мовні девіації, наслідки *ТК* зумовлюються причинами та характеристиками *ТК*. Текст уявляється як результат взаємодії двох планів, один з яких відповідає за/ відображає зв'язок тексту з об'єктивним світом, інший – відповідає за/ відображає зв'язок тексту із мисленням.

За основу типології *ТК* взято типологію помилок писемної комунікації П.С. Куляса, яка, в свою чергу, спирається на типологію логічних помилок В.І. Свинцова та А.О. Капелюшного, теоретичні праці З.В. Партико з помилкознавства та загального редагування, типологію мовних девіацій Ф.С. Бацевича [4].

Отже, між фрагментами текстів T_1 та T_j для яких виконується закон логічної тотожності (визначеність, стійкість змісту думки про предмет) існує відношення колізії, у разі, якщо хоча би в одному з фрагментів є наступні помилки плану змісту або/ та плану вираження.

I. ТИПОЛОГІЯ *ТК* ЗА ТИПОМ «ПРИЧИНА»

1.1. *ТК*, спричинені помилками плану змісту:

1.1.1. фактичними (викривлення факту), внаслідок

1.1.1.1. суб'єктивності сприйняття/ оцінки/ розуміння різними авторами тієї ж самої ситуації/ явища, події тощо через брак інформації, наявність упереджень /установок тощо.

Приклади:

**Анаксимен, Анаксагор,
Левкіпп**

Земля пласка, подібно до кришки столу.

Піфагор

Земля має форму кулі.

В. Пантєлєєв, «Теорія фігури Землі» (курс лекцій)

Форма Землі – кардоедальний триосний еліпсоїд обертання.

Войнович В. «Життя на незвичайні пригоди солдата Івана Чонкіна»:

Автор 1

Одні казали, що Чонкін – це кримінальник, що втік із в'язниці разом зі своїми товаришами.

Автор 2

Інші сперечалися, що Чонкін – білий генерал, що останнім часом жив у Китаї, а тепер от напав на Радянський Союз.

Автор 3

Треті <...> стверджували, що під прізвищем Чонкін ховається сам Сталін, що втік від німців».

1.1.1.2. забування автором(ами) частини інформації («помилками пам'яті»);

1.1.1.3. навмисного викривлення автором(ами) фактів:

Приклад:

Д. Добродомов, ведучий програми «Народний контроль»

«Ми зустрілись у вбиральні і депутат Ситник накинувся на мене зі словами «Ах це ти! Давно хотів тебе...», і вдарив в обличчя», – розповів Добродомов.

Й. Ситник, депутат Львівської облради від ВО «Свобода»

У той час сам Ситник заявив, що не чіпав ведучого, передає НБН. <...> «Я йому сказав наступне: «Дмитро, з тобою нема про що розмовляти», та вийшов. Він вибіг за мною та продовжував кричати. Я пішов у протилежному напрямку», – сказав депутат.

1.1.2. порушенням законів правильного мислення («логічні помилки»), внаслідок

1.1.2.1. хибності висновків/ суджень автора(ів);

1.1.2.2. неуважності автора(ів);

1.1.2.3. художнього замислу автора(ів).

Приклад (умовно-логічна помилка [4: 132]):

«ЮТАР», 24.01.2002:

«Після того, як

ізраїльський літак влучив в українську ракету...»

Інтернет-портал <http://newsland.com/news/detail/id/618386/>:

За висновками Міжнародного авіаційного комітету, на висоті 11 тисяч метрів літак ненавмисне збила українська зенітна ракета С-200.

1.2. ТК, спричинені помилками плану вираження (помилками писемної комунікації):

1.2.1. неадекватністю лінгвістичного оформлення автором(ами) думки /волі/ намірів тощо, що призводить до невідповідності буквального та логічного смислів. Наприклад, віднесеність того ж самого імені до різних денотатів, підміна понять через синонімію (у т.ч. – часткову), полісемію, паронімію, некоректно уживані терміни, здатність лексем перебувати у змішаних семантичних станах тощо.

Ключову роль у запобіганні ТК цього підтипу відіграє роз'яснення автором(ами) своєї думки.

Приклад:

Л. Черновецький, з інтерв'ю
(www.sudnaroda.org.ua)

Мені сьогодні зателефонував Філарет, він завтра мене похрестить біля мерії

ІА ЮНІАН

(<http://www.unian.net/news/155128-chernovetskiy-vyignal-zlyih-duhov.html>)

Предстоятель Української православної церкви Київського патріархату патріарх Київської і уся Русі-України Філарет освятив столичну мерію та все її керівництво.

1.2.2. друкарськими помилками

Приклад:

«Новая телепрограмма», 5 – 11 березня 2012

Революція 1778 року застає маркіза в Бастілії. Висунувшись з вікна своєї камери <...> він закликає народ до штурму.

Як було зазначено, у повноцінній типології ТК, крім причин/ умов виникнення колізії, мають бути відображені наслідки (із типології мовних девіацій не виводяться) та власне характеристики відношення.

Для їх визначення звернемося до типологій ТК в таких галузях знань, як юридична та інформаційна.

Правова наука розглядає ТК як один із видів юридичної колізії. Специфіка юридичних текстів полягає в їх бутті як джерела права. Сторонами (опозиціями) ТК виступають

«мінімальні одиниці права» – норми. Колізія норм полягає у розбіжності (суперечності) «виключно між реально або формально чинними нормами права, які закріплено в законодавстві та регулюють одні фактичні відносини (обставини)» [5].

Джерелом права зазначені тексти стають після проходження документом законодавчо визначених для кожного виду документу процедур, тому більшість видів *конкуренції норм* в юридичній класифікації є наслідком процедурних порушень (О.С. Йоффе, 1961; С.П. Погрібняк, 2001; В.В. Лазарев, 2001; Д.Д. Лилак, 2004).

Для побудови узагальненої типології *ТК* було проаналізовано класифікацій юридичних колізій С.П. Погрібняка [5], М.О. Власенка [3], Ю.О. Тихомірова [6] та типологію *ТК*, розроблену науковцями НВЦ ІнтелтекПЛЮС (Російська Федерація) в ході реалізації проекту «Моніторинг правового простору та правозастосовної практики в СФРФ» [1], метою якого є розробка інформаційно-правової системи з функцією пошуку суперечностей в юридичних текстах. Для досягнення мети дослідження із зазначених типологій було виокремлено «лінгвістичні» підтипи.

II. ТИПОЛОГІЯ *ТК* ЗА ТИПОМ «НАСЛІДКИ»

2.1. Суттєві

2.2. Не суттєві

Вочевидь, доки не будуть встановлені правила розподілу колізій на підтипи за вказаною ознакою, ступінь його суб'єктивності та евристичності буде високим, а результат – полемічним. Наприклад, наслідки колізії нормативних текстів можуть бути дуже суттєвими для суспільства, але їх «згладжує» процесуальна галузь колізійного права, наслідки колізій між науковими текстами (а, отже – між думками) є рушієм науки, отже, також є суттєвими для суспільства, але зі знаком «плюс», наслідки колізій в історичних текстах мають суттєве значення лише для історичної науки, в художніх – для розкриття творчого замислу автора.

III. ТИПОЛОГІЯ *ТК* ЗА ТИПОМ «ХАРАКТЕРИСТИКИ»

3.1. Форма неузгодженості

3.1.1. суперечність (сенси, що виключають одне одного):

Приклад:

В. Лазарев

«Треба підкреслити, що сама по собі колізія норм так само, як і інше нечітке або невірне регулювання питання, ще не означає пробілу в праві. Відмічені обставини сприяють появі пробілів».

3.1.2. протилежність

Приклад: М. Булгаков «Майстер і Маргарита» (опис Воланда свідками):

Автор 1

«Людина ця була маленького зросту, мала зуби золоті та кульгала на праву ногу».

3.1.3. відмінність

Приклад: (стаття з Вікіпедії):

Автор 1

Тадеуш Костюшко народився 4 лютого 1746 року у фольварці Меречевщина біля містечка Косово.

3.2. Ступінь експліцитності

3.2.1. явна

Приклад:

Цивільний кодекс України, ст. 925, п. 3
Пред'явлення претензій і позовів, що впливають із договору перевезення: «До вимог, що впливають із договору

Ю. Тихоміров

«Колізії ототожнюються із пробілом у законодавстві («колізійна лакуна»)».

Автор 2

«Людина ця була велетенська на зріст, коронки мала платинові та кульгала на ліву ногу».

Автор 2

Тадеуш Костюшко народився 30 листопада 1745 року неподалік Косово.

Господарський кодекс України, ст. 315, п. 5
Порядок вирішення спорів щодо перевезень: «Для пред'явлення перевізником до вантажовідправників та

перевезення вантажу, пошти, застосовується позовна давність в один рік з моменту, що визначається відповідно до транспортних кодексів (статутів)».

вантажоодержувачів позовів, що впливають з перевезення, встановлюється шестимісячний строк».

У випадку автоколізійності тексту (випадок, коли фрагменти-опозиції належать одному тексту), така колізія буде називатись за типом помилки – *дистантно-виразна* [4:130])

3.2.2. *прихована* (така, що встановлюються посередництвом аналітичних операцій).

В автоколізійному тексті розрізняють *дистантно-імпліцитні* та *контактно-імпліцитні* колізії [4:130].

Приклад (дистантно-імпліцитна ТК):

Закон України «Про вибори Президента України», ст. 77

Голосування виборців за межами приміщення для голосування організують не менш як три члени дільничної виборчої комісії, визначені виборчою комісією. Ці члени комісії повинні бути представниками різних кандидатів на пост Президента України».

Закон України «Про вибори Президента України», ст. 85

Для проведення повторного голосування з виборів Президента України ЦВК <...> формує новий склад ОВК у кількості чотирнадцяти осіб – по сім осіб від кожного кандидата, включеного до виборчого бюлетеня для повторного голосування.

2.3. Характер прояву

2.3.1. *ієрархічна* (пов'язана із компетенцією авторів)

2.3.2. *темпоральна* (колізія в часі, часова – пов'язана із часом створення текстів (для юридичних текстів – прийняття))

Підтипи «ієрархічна ТК» та «темпоральна ТК» відображають таку властивість колізійного відношення, як *несиметричність*. Твердження, зворотне твердженню « T_i суперечить T_j », не завжди вірне. Так, якщо між статтею Конституції України та правилами внутрішнього розпорядку санаторію є суперечність, юридичною та правозастосовною практикою правила визнаються такими, що суперечать Конституції України, а не навпаки. Те ж саме стосується текстів, створених у різний час.

2.3.3. *змістовна* (невідповідність заголовків змісту структурних елементів, відсутність у тексті термінів, що фігурують у назві та деякі інші).

Класифікація ТК полягає у визначенні набору характеристик, таким чином формується її класифікаційний профіль. В якості прикладу проаналізуємо свідчення різних осіб щодо Я. Мазурка (підозрюваного у вбивстві охоронців ТРЦ «Караван») (за матеріалами сайту Newsru.ua від 7.11.2012):

Однокласники

«у старших класах у Ярослава проявився «тваринний характер».

Класний керівник Емілія Нілко

«Ярослав був тихою і спокійною дитиною».

Класифікаційний профіль розглянутої ТК: «спричинена фактичними помилками внаслідок суб'єктивності оцінки; наслідки – не суттєві, форма – протилежність; за ступенем експліцитності – явна».

У подібний спосіб можна описати будь-яку ТК.

Висновки та перспективи дослідження

Знання про ТК є науковою основою логіко-лінгвістичного аналізу (ЛЛА) – дослідження природномовних текстів на предмет мовної, змістовної, логічної та смислової коректності.

Встановлений скінчений набір характеристик, з яких формується класифікаційний профіль ТК, дозволить виключити людський чинник при проведенні ЛЛА та дозволить сформулювати рекомендації щодо запобігання виникнення (ініціювання) ТК в юридичних текстах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А.М., Березкин Д.В., Симаков К.В. Особенности проектирования модели и онтологии предметной области для поиска противоречий в правовых электронных библиотеках [Електронний ресурс] //URL: <http://www.inteltec.ru/publish/articles/textan/RCDL2004.shtml> (дата звернення: 02.01.14).

2. Валгина Н.С. Теория текста. Учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 280. [Электронный ресурс] //URL: <http://evartist.narod.ru/text14/31.htm> (дата звернення: 27.12.13).
3. Власенко Н.А. Проблемы точности выражения формы права (лингво-логический анализ): Дис. д-ра юрид. наук: 12.00.01 / Урал. гос. юрид. акад. – Екатеринбург, 1997 – 71 с.
4. Куляс П.П. Типологія помилок у корекційних таблицях. Навчальний посібник. – К.: видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2011. – 167 с.
5. Погрібняк С.П. Колізії у законодавстві України та шляхи їх переборення: Дис. канд. юрид. наук: 12.00.01/ Національна юридична академія України ім. Я. Мудрого.– Х., 2001. – 201 с.
6. Тихомиров Ю.А. Коллизионное право: учебное, научно-практическое пособие. – М.: 2000. – 394 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Ющенко – молодший науковий співробітник Українського мовно-інформаційного фонду НАН України.

Наукові інтереси: юридична лінгвістика, лінгвістична експертиза, лінгвопсихологія.

МЕТОДИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТА ПЕРЕКЛАДАЧІВ

ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Оксана БІГИЧ (Київ, Україна)

У статті представлено електронні засоби навчання іноземних мов, розроблені вітчизняними методистами.

Ключові слова: студенти, іноземні мови, електронні засоби навчання.

The e-teaching foreign languages aids, designed by methodologists of our country, are presented in the article.

Key words: students, foreign languages, e-teaching aids.

Інформаційно-комунікаційна компетентність стала на сьогодні обов'язковим складником професійної компетентності практично кожного фахівця. Цей вид компетентності складають декларативні й процедурні знання, навички й уміння, а також здібності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах життєдіяльності. Так, поширення інформаційно-комунікаційних технологій у сфері вищої освіти вимагає від обох суб'єктів навчального процесу: і викладача, і студента обов'язкового володіння електронними засобами навчання.

У табл. 1-2 ми узагальнили дані про електронні засоби навчання іноземних мов для студентів лінгвістичних (табл. 1) і нелінгвістичних (табл. 2) спеціальностей, укладені й розроблені авторами дисертаційних досліджень зі спеціальності «Теорія і методика навчання іноземних мов», які були захищені в Україні протягом 2001-2013 років.

Таблиця 1

Електронні засоби навчання іноземних мов студентів лінгвістичних спеціальностей

ПІБ науковця	Вид електронного засобу навчання	Цільове призначення	Фах студентів
Шевченко С.І. (2004)	Навчальна комп'ютерна програма MasterReading	Читання	Філолог
Середа О.М. (2006)	Електронна пошта	Писемне спілкування	Філолог
Свиридюк В.П. (2007)	Дистанційний курс	Писемне мовлення	Учитель
Москалець О.О. (2009)	Навчальна комп'ютерна програма Improve Your Writing	Писемне мовлення	Філолог
Руснак Д.А. (2009)	Навчальна комп'ютерна програма Vive le Subjonctif!	Граматична компетенція	Викладач
Мацнєва О.А. (2009)	Навчальна комп'ютерна програма Improve Your Listening Skills	Аудіювання	Учитель

Корейба І.В. (2011)	Интернет-ресурси	Професійне читання	Учитель
Нестеренко О.А. (2012)	Интернет-ресурси	Ділове мовлення	Перекладач
Долина А.В. (2012)	Навчальна комп'ютерна програма «Sound English»	Фонетика	Учитель
Коробейнікова Т.І. (2013)	Навчальна комп'ютерна програма Switch on Your English	Діалогічне мовлення	Учитель

Під нашим керівництвом у межах дисертаційного дослідження Т.Г.Кириченком укладено й розроблено мультимедійний посібник Professional Interpreter Trainer для майбутніх перекладачів [6].

Таблиця 2

Електронні засоби навчання іноземних мов студентів нелінгвістичних спеціальностей ПІБ науковця	Вид електронного засобу навчання	Цільове призначення	Фах студентів
Муліна Н.І. (2001)	Дистанційний навчальний курс включеного типу Distant English for Students of Technical Universities and Colleges	Читання й письмо	Фахівець технічних спеціальностей
Радецька С.В. (2005)	Автоматизований навчальний курс English for Economists (reading aspect)	Читання	Економіст
Чірва І.В. (2009)	Комп'ютерна програма Speak up English	Діалогічне мовлення	Інженер-програміст
Метьолкіна М.М. (2009)	Мультимедійний навчальний посібник «Документація транспортної логістики англійською мовою»	Писемне мовлення	Логіст
Каменський О.І. (2009)	Мультимедійний посібник Multimedia English for Economists	Професійно орієнтована мова	Економіст
Каменєва Т.М. (2010)	Електронний посібник Business Correspondence	Ділове писемне мовлення	Менеджер
Стрілець В.В. (2010)	Дистанційний курс Computer Projects	Професійно орієнтована мова	Програміст
Майер Н.В. (2011)	Електронний кейс	Ділове писемне спілкування	Документознавець

Синєкоп О.С. (2011)	Навчальна комп'ютерна програма English Research Master	Писемне мовлення	Фахівець з інформаційної безпеки
Огурцова О.Л. (2011)	Навчальні інформаційні Інтернет-ресурси	й Ділове мовлення	Менеджер ЗЕД і міжнародної економіки
Окопна Я.В. (2012)	Навчальна комп'ютерна програма-тренажер Deutsch nach Englisch	Діалогічне мовлення	Фахівець сфери обслуговування
Романюк Ю.В. (2012)	Навчальний сайт	Читання	Інженер
Метьолькіна О.М. (2012)	Мультимедійний методичний посібник «At the Customs»	Діалогічне мовлення	Митник

Умовне скорочення: ЗЕД – зовнішньоекономічна діяльність.

У статті маємо на меті проаналізувати представлені електронні засоби навчання іноземних мов, визначити сучасні тенденції їх розробки вітчизняними науковцями-методистами, а також окреслити перспективи подальших наукових розвідок.

Серед кількісних показників зазначимо загальну кількість електронних засобів навчання, їх співвідношення для студентів мовних і немовних спеціальностей, співвідношення іноземних мов, видів мовленнєвої діяльності тощо.

Загалом розроблено 24 електронні засоби навчання студентів іноземних мов. Нагадаємо, що йдеться про електронні засоби навчання, укладені й розроблені вітчизняними науковцями – викладачами іноземних мов у лінгвістичних і нелінгвістичних ВНЗ – у межах їхніх дисертаційних досліджень з методики навчання іноземних мов, що, на нашу думку, свідчить про високий рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у викладачів-науковців. Для студентів лінгвістичних ВНЗ запропоновано 11 електронних засобів навчання, для студентів нелінгвістичних ВНЗ – 13 електронних засобів навчання, що засвідчує актуальність їх розробки для обох категорій студентів: лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей.

Серед 24-х згаданих електронних засобів навчання в чотирьох представлено німецьку мову, у двох – французьку мову, по одному – іспанську й італійську мови проти 16-ти електронних засобів навчання, в яких представлено англійську мову, що пояснюється домінуванням останньої в усіх сферах життєдіяльності, зокрема в освітній. На нашу думку, розробка електронних засобів навчання для інших іноземних мов, зокрема романських, є позитивною тенденцією, яка, сподіваємось, збережеться й надалі.

Рік появи. Згідно з даними табл. 1-2, інтенсивна розробка вітчизняних електронних засобів навчання іноземних мов припадає на 2009 рік – шість електронних засобів навчання (порівняно з 2001, 2004-2008 роками – по одному електронному засобу навчання щорічно) та на 2012 рік – шість електронних засобів навчання (порівняно з 2010 роком – два електронні засоби навчання та 2011 роком – чотири електронні засоби навчання, а також 2013 роком – один електронний засіб навчання).

Фах користувачів. З 11-ти електронних засобів навчання, розроблених для студентів-філологів, дев'ять призначено для майбутніх учителів / викладачів іноземних мов і два – для майбутніх перекладачів. При цьому в останньому випадку йдеться про італійську [6] та іспанську [15] мови. Ці дані можуть демонструвати нагальнішу потребу саме майбутніх учителів / викладачів іноземних мов в електронних засобах навчання, ніж перекладачів, які наразі краще ними забезпечені.

З 13-ти електронних засобів навчання, розроблених для студентів нелінгвістичних спеціальностей, п'ять призначено для фахівців технічних спеціальностей, чотири – для майбутніх економістів і менеджерів, по одному – для майбутніх логістів, документознавців, фахівців готельно-ресторанної справи, митників. Ці дані можуть слугувати ілюстрацією

сучасних професій, в яких активного використовуються інформаційно-комунікаційні технології.

Авторські електронні засоби навчання. З 11-ти електронних засобів навчання іноземних мов для студентів лінгвістичних спеціальностей авторами розроблено вісім (електронна пошта та Інтернет-ресурси не є авторськими електронними засобами навчання).

З 13-ти електронних засобів навчання іноземних мов для студентів нелінгвістичних спеціальностей авторами дисертаційних досліджень розроблено дванадцять (Інтернет-ресурси не є авторськими електронними засобами навчання).

Отже, простежується стійкий інтерес науковців-методистів до проблеми забезпечення навчального процесу з іноземних мов у вищій школі електронними засобами навчання.

Цільові мовні аспекти та види мовленнєвої діяльності. Мовні аспекти представлено лише двома електронними засобами навчання, спрямованими на оволодіння франкомовною граматичною та англomовною фонетичною компетентностями.

Серед представлених в електронних засобах навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності найуживанішими є її письмові види – 12 електронних засобів навчання. Зокрема письмо представлено контактним оголошенням й електронним листом, рефератом, приватним листом, анотацією, логістичними документами, діловим електронним листом, діловими листами запиту й запрошення, інформаційним і рекомендаційним листами, науковим проблемно-тематичним повідомленням.

Усне мовлення представлено в 6-ти електронних засобах навчання, зокрема в 4-х – для навчання англо- та німецькомовного діалогічного мовлення. При цьому ми не рахували чотири електронні засоби навчання ділової мови (чи професійного мовлення).

Співвідношення продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності, представлених в електронних засобах навчання, складає 13 : 7.

Домінування письма й діалогічного мовлення, як продуктивних видів мовленнєвої діяльності, є свідченням розширення міжнародних ділових контактів вітчизняних фахівців зі своїми іншомовними колегами у професійному продуктивному усному й письмовому спілкуванні.

Пропоновані до використання на аудиторних заняттях та в самостійній позааудиторній роботі електронні засоби навчання іноземних мов студентів, зокрема розроблені їхніми викладачами, демонструють високий рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності останніх, спонукають студентів, особливо майбутніх учителів / викладачів іноземних мов, до оволодіння цим видом компетентності як складником професійної компетентності.

На жаль, здійснити аналітичний огляд вітчизняних електронних засобів навчання іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів виявилось неможливим, оскільки серед відомих нам дисертаційних досліджень вітчизняних методистів лише в одному розроблено авторську комп'ютерну програму для диференційованого навчання аудіювання молодших школярів [2].

Згадані та інші електронні засоби навчання, розроблені викладачами іноземних мов, поповнять методичну скарбничку вітчизняних електронних засобів навчання іноземних мов студентів лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у розробці електронних засобів навчання іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, інших нелінгвістичних спеціальностей, інших іноземних мов, а також в апробації електронних засобів навчання з метою їх рекомендації до використання широким загалом студентів і школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О. Б. Авторські електронні засоби навчання іноземних мов для студентів нелінгвістичних спеціальностей / О. Б. Бігич. – Praga. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/5_128701.doc.htm

2. Городнича Л. В. Методика диференційованого навчання учнів початкової школи аудіювання англійською мовою з використанням комп'ютерних вправ / Л. В. Городнича : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / К., 2009. – 20 с.

3. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / А. В. Долина. – К., 2012. – 22 с.
4. Каменева Т. М. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / Т. М. Каменева. – К., 2010. – 22 с.
5. Каменський О. І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / О. І. Каменський. – Одеса, 2009. – 21 с.
6. Кириченко Т. Г. Мультимедійний методичний посібник «Professional Interpreter Trainer» / Т. Г. Кириченко // Електронні засоби навчання іноземних мов студентів : досвід розробки й апробації : Колективна монографія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 100–109.
7. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / І. В. Корейба. – К., 2011. – 23 с.
8. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (англійська мова як друга іноземна) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / Т. І. Коробейнікова. – К., 2013. – 21 с.
9. Мацнєва О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / О. А. Мацнєва. – К., 2009. – 22 с.
10. Майер Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : романські мови" / Н. В. Майер. – К., 2011. – 21 с.
11. Метьюлкіна М. М. Формування англомовної компетенції у фаховому писемному спілкуванні майбутніх логістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / М. М. Метьюлкіна. – Одеса, 2009. – 18 с.
12. Метьюлкіна О. М. Формування професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / О. М. Метьюлкіна. – К., 2012. – 21 с.
13. Москалець О. О. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою з використанням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / О. О. Москалець. – К., 2009. – 22 с.
14. Муліна Н. І. Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / Н. І. Муліна. – К., 2010. – 22 с.
15. Нестеренко О. А. Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / О. А. Нестеренко. – Одеса, 2012. – 22 с.
16. Огурцова О. Л. Навчання майбутніх економістів ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / О. Л. Огурцова. – Одеса, 2011. – 22 с.
17. Окопна Я. В. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / Я. В. Окопна. – Одеса, 2012. – 21 с.
18. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / С. В. Радецька. – К., 2005. – 20 с.
19. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / Ю. В. Романюк. – К., 2012. – 22 с.
20. Руснак Д. А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : романські мови" / Д. А. Руснак. – К., 2009. – 23 с.
21. Свириддок В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / В. П. Свириддок. – К., 2007. – 21 с.
22. Серєда О. М. Навчання майбутніх філологів писемного спілкування німецькою мовою засобами електронної пошти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / О. М. Серєда. – К., 2006. – 20 с.
23. Синєкоп О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / О. С. Синєкоп. – К., 2011. – 23 с.

24. Стрілець В. В. Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / В. В. Стрілець. – К., 2010. – 23 с.

25. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції у читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / С. І. Шевченко. – К., 2004. – 22 с.

26. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використання комп'ютерних програм : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / І. В. Чірва. – К., 2008. – 21 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Бігич - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов; професійно орієнтована мовна підготовка майбутніх фахівців; іноземна освіта в початковій школі; мультимедійні засоби навчання іноземних мов.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВНЗ

Тетяна БОРОВА (Харків, Україна)

У статті визначено сутність комп'ютерних технологій у контексті розвитку іноземної компетентності студентів вищого навчального закладу. Досліджено особливості викладання іноземної мови з використанням інформаційних технологій студентам немовних спеціальностей. Показано результати застосування інноваційних засобів навчання.

Ключові слова: іноземна мова, комунікативний підхід, інтерактивні технології, мультимедійні засоби навчання, англійська мова за професійним спрямуванням, моделі взаємодії, комп'ютерні технології.

The article discloses the essence of information technologies in the context of higher school students' foreign languages competence development. The peculiarities of teaching foreign languages for specific purposes to non-linguistic specialty students implementing information technologies are described. The results of information technologies application in the process of teaching English are shown.

Key words: information technologies, foreign languages, communicative approach, interactive technologies, multimedia teaching forms, English for specific purpose, models of interaction.

Останні десять років у вищих навчальних закладах перевага віддається інноваційним технологіям, які відіграють значну роль у підготовці майбутнього фахівця. Інноваційні технології в освіті, які засновані на застосуванні комп'ютеризованого навчання, зумовили проведення педагогічних досліджень щодо можливостей використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземним мовам.

Проблеми використання комп'ютерів та комп'ютерних навчальних програм досліджують такі українські та зарубіжні дослідники, як Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, І. Підласий, В. Шолохович, Д. Белл, Н. Вінер, А. Урсул, та ін. В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Зайцева, В. Іванов, Є. Полат, В. Монахов, М. Скаткін, О. Мінькова, Г. Селевко, І. Роберт, Н. Ротмістров та інші розглядали сучасні принципи педагогічного процесу з використанням інформатизованих систем навчання, а також методичні проблеми застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання іноземних мов вивчали такі провідні вчені як: О. Грецька, М. Дем'яненко, О. Кужель, Т. Коваль, Є. Полат та інші.

На тлі цих численних досліджень залишається недостатньо вивченим питання пошуку ефективних шляхів застосування комп'ютерних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей ВНЗ.

У багатьох немовних вищих навчальних закладах під час вивчення іноземної мови немає можливості спілкування з носіями мови, відсутнє мовне середовище і, таким чином, умови навчання суперечать самій сутності дисципліни «Іноземна мова». Традиційне навчання має ряд недоліків, які впливають на рівень вивчення та володіння іноземною мовою студентами. У той же час постійно зростаючі вимоги суспільства і часу до рівня володіння іноземною мовою ставлять питання щодо підвищення якості навчання іноземним мовам.

У зв'язку з цим особливо гостро постає проблема пошуку нових, більш ефективних методик, методів і прийомів навчання іншомовній комунікації з метою підтримки зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови. Однією з можливостей розв'язання даної проблеми є запровадження комп'ютерних технологій інтерактивного навчання іноземній мові. Тому обрана тема є актуальною.

Метою статті є аналіз особливостей застосування комп'ютерних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей ВНЗ. Виокремлено такі **завдання**: визначити сутність комп'ютерних технологій у контексті розвитку іншомовної компетентності студентів у вищому навчальному закладі, дослідити переваги та недоліки використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземній мові студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

В умовах інформатизації освіти комп'ютер є засобом підвищення ефективності педагогічної діяльності. Зауважимо, що науковці розрізняють комп'ютерні технології та інформаційні. Так, Г. Селевко аналізуючи термін «нові інформаційні технології навчання», схильний до використання терміну «комп'ютерна технологія» у контексті технологій навчання, які застосовують комп'ютер. Отже, автор зазначає, що комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процеси підготовки та передачі інформації тому, хто навчається, засобом здійснення яких є комп'ютер [11]. С. Зайцева та В. Іванов під інформаційною технологією розуміють процес, який містить сукупність засобів та методів збору, обробки та передачі даних (первинної інформації) щодо отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу або явища (інформаційного продукту) [6]. Науковці підкреслюють, що термін «інформаційні технології» не є синонімом терміну «комп'ютерні технології», а значно ширше і містять у собі «комп'ютерні технології» як складник. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це «сукупність методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збору, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання повідомлень і даних» [5, с. 3]. Характерними особливостями ІКТ є їх мобільність та гнучкість, тобто здатність реагувати на швидкі зміни в економічних та соціальних процесах у суспільстві, адаптуватися до вимог професійної діяльності людини. У цьому контексті важливості набуває інформаційно-комп'ютерне навчальне середовище.

Інформаційно-комп'ютерне навчальне середовище розглядається як організована сукупність інформаційно-комп'ютерних ресурсів, системного забезпечення, програмних засобів комп'ютерної комунікації та електронних засобів навчання, використання яких має на меті: забезпечити студента необхідними знаннями, сформувати компетенції з відповідної дисципліни індивідуально або у співпраці з іншими студентами. Беручи до уваги класифікацію комп'ютерних технологій за Г. Селевко, який вважає, що інноваційна інформаційна технологія може здійснюватися у трьох варіантах («проникна», основна, «монотехнологія») [11], зауважимо, що електронний засіб навчання має систему впливів на навчання студента, зокрема іноземній мові, яка забезпечує комп'ютерний контроль, оцінювання, корекцію навчальних досягнень із дисципліни та управління його навчально-пізнавальною діяльністю. Все це дозволяє студенту обрати свою автономну траєкторію навчання щодо досягнення поставленої мети.

Вивчення мов з комп'ютерною підтримкою реалізується на таких принципах, як: індивідуалізація, диференціація й інтенсифікація. Де комп'ютерні технології створюють мовне середовище, забезпечуючи провідний принцип вивчення мов – принцип комунікативності. Прийнятий в сучасній вітчизняній методиці комунікативний підхід до навчання іноземних мов зумовлює вибір цілей, згідно з якими визначаються принципи, зміст, методи, прийоми та засоби навчання [2, 4].

Комунікативний напрям CALL (Computer Assisted Language Learning) пов'язаний з розвитком комунікативного методу навчання і спрямований на створення природного мовленнєвого середовища. З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземній мові будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Проте процес навчання не може повністю співпадати з процесом комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання іноземній мові в навчальних закладах, у певній мірі, відбувається в умовах

рідномовного оточення. Тому йдеться тільки про максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача, студентів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби студентів.

У закордонній методичній літературі для позначення комп'ютерного навчання використовувалися два терміни: CALI (Computer Assisted Language Instruction) – комп'ютерне навчання мов і CALL (Computer Assisted Language Learning) – вивчення мов з комп'ютерною підтримкою. У наш час у методиці викладання іноземних мов домінує термін CALL. CALL визначають як підхід до викладання мов, де комп'ютер виступає допоміжним інструментом для презентації та оцінювання матеріалу [10].

Створення комфортного середовища навчання іноземної мови, а також простоту та адаптивність комунікативного методу є одними з головних принципів CALL. Комунікативний метод CALL означає: викладати граматику опосередковано; дозволяти студентам генерувати власні висловлювання, а не лише оперувати іншомовними моделями; оцінювати роботу студентів здебільшого позитивно; гнучко реагувати на варіантність відповідей студента; спрямовувати студентів використовувати прості лексико-граматичні моделі, а не складні речення; вчити усвідомлювати значення іншомовних моделей та використовувати їх згідно до їх комунікативно-мовленнєвих функцій; робити власні висновки [10].

Комунікативний напрям CALL надає можливість такій інтерактивній формі занять, як «студент – комп'ютер» та «студент–студент» та підвищує внутрішню мотивацію вивчення іноземної мови, яка є особливо важливим фактором для успішного навчання, оскільки виходить із самого процесу діяльності, особливо коли ця діяльність ініціюється самим студентом, а отже цікава та корисна для нього.

Багаторічні дослідження підтверджують той факт, що комп'ютерна комунікація дозволяє поєднати існуючі методи навчання іноземних мов шляхом використання мультимедійних технологій, що здатні моделювати лінгвістичну та комунікативну реальність, а також формувати компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Інтегрований напрям CALL базується на двох важливих технологічних розробках: мультимедійних технологіях та активному використанні мережі Інтернет у навчанні іноземної. Слід зазначити, що під мультимедіа деякі дослідники розуміють сукупність візуальних, аудіо- та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі [9].

Мультимедіа дають змогу реалізувати принцип інтегрованого навчання усіх видів мовленнєвої діяльності.

Поява систем мультимедіа революційно вплинула на навчання іноземній мові, підвищив ефективність її вивчення, тому що мультимедіа створюють «віртуальну реальність» справжнього спілкування та дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, які є одночасно і читачами, і слухачами, і глядачами.

У традиційному інформаційно-комунікаційному процесі (ІКП) викладач є джерелом знань, і саме він представляє знання студентам, які, у свою чергу, є пасивними реципієнтами інформації. З мультимедіа передача інформації може бути здійснена більш ефективно, набуваючи статусу ефективного освітнього середовища для надання освітньої інформації. Це пояснюється тим, що мультимедіа надає викладачеві можливість представляти інформацію за допомогою різноманітних медіа, тобто через звук, текст, анімацію, відео та образи. Завдяки мультимедіа викладач сьогодні є режисером подання інформації, маючи можливість використовувати найрізноманітніші комбінації медіа-елементів з метою створення інтерактивного освітнього контенту (змісту навчального матеріалу). Результатом цього є стимулююче середовище щодо навчання та запам'ятовування наданої інформації. Наслідком об'єднання навчального матеріалу з мультимедіа технологією є інтерактивні мультимедіа матеріали, які можуть бути розповсюджені серед студентів у ситуаціях навчання, де центром є викладач, студенти або у ситуаціях навчання змішаного типу.

У ситуації навчання, де центральною фігурою є студент, саме студент конструює свої знання, привносячи автентичний досвід до процесу навчання, де викладач виконує функції помічника та оптимізатора. Мультимедійний матеріал курсу може також бути у форматі веб-файла, передаючись за допомогою Інтернету через веб-браузер, що має своїм наслідком виникнення он-лайн курсів, коли студенти отримують програмне забезпечення курсу через браузер зі своїх персональних комп'ютерів. У цьому випадку студент може вільно заринатися у процес навчання у своєму часовому режимі, працюючи з необхідною йому швидкістю. Таким чином, ситуація навчання набуває характеру студентоцентричності. Такий мультимедійний матеріал можна використовувати, щоб стимулювати обробку інформації у групах та активне навчання у форматі співробітництва та взаємодопомоги. Це сприяє розвитку мотивації щодо подальшого навчання, поліпшенню якості розуміння та запам'ятовування, при чому акцент робиться на холистичному розвитку студентів у ситуації навчання, яка передбачає самооцінювання та самоорганізацію в академічному процесі.

У ситуації навчання змішаного типу викладач має можливість гнучко комбінувати два вищезгадані підходи до організації навчання згідно з академічною корисністю кожного з них, що сприяє інтенсифікації та прискоренню процесу навчання студентів. Тут той же самий за змістом навчальний матеріал курсу може бути представлено та надано за допомогою супутникових та ширококутових технологій для дистанційного навчання. Таким чином, студент опановує матеріал в обраному ним режимі часу та інтенсивності, взаємодіючи з викладачем у режимі реального часу у відео конференційному форматі.

Освітнє середовище, в якому відбувається інтерактивне навчання іноземній мові на основі комп'ютерних технологій має бути побудоване на структуризації матеріалу, за принципом поетапного засвоєння знань, що містить матеріали як для засвоєння репродуктивних умінь, так і для розвитку продуктивних умінь. Навчальний матеріал має бути представлений покроковими цілісними одиницями, що включають увесь спектр необхідних матеріалів для засвоєння кожної з них.

Таким чином, зазначені вище модули навчання іноземній мові з використанням комп'ютерних технологій є ефективними з позиції досягнення визначеної мети заняття, курсу тощо. Зауважимо, що у сучасних умовах викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей є непростим завданням. З одного боку вимоги працедавців до випускників є високими, а саме: володіння іноземною мовою не нижче рівня B1+, а з іншого боку невелика кількість нормативних годин на вивчення мови за професійним спрямуванням, враховуючи те, що рівень володіння мовою абітурієнтів є низьким. За таких обставин саме змішаний тип (*blending learning*) навчання іноземній мові, коли поряд з традиційним навчанням застосовують електронне навчання є ефективним. У нашому університеті такий підхід має позитивні результати. Розглянемо приклади застосування засобів електронного навчання іноземній мові.

Найбільш поширеним є система управління навчанням Moodle, спеціально розроблена для он-лайн навчання у нашому університеті. Дана система дозволяє викладачеві створювати, розміщувати та контролювати виконання завдання курсу, відправляти домашнє завдання та записувати студентів до курсу. Студенти можуть виконувати завдання в режимі он-лайн або, завантаживши, зробити і відіслати його на електронну пошту викладача для перевірки. Нижче наведена сторінка сайту персональних навчальних систем кафедри іноземних мов із запропонованими навчальними курсами та матеріалами до вивчення іноземної за професійним спрямуванням (Рис. 1).

Також поширена форма спілкування у модулі «студент–викладач» – це тематичні чати, електронна пошта, спільне використання файлів (технологія прямого зв'язку, яка дозволяє багатьом користувачам спільно працювати з однаковими файлами у реальному часі з відображенням результатів своїх дій на екрані, які доступні одночасно всім учасникам навчального процесу). Широко розповсюджені форуми у модулі «студент–викладач», «студент–студент». Для підготовки презентацій використовуються відео ролики з Інтернету, що дає реальну можливість вивчати на конкретних прикладах навчальний матеріал. Все це підвищує вмотивованість студентів до вивчення іноземних мов і спрощує завдання

викладачів. Інтерактивне он-лайн навчання також може відбуватися у системах: «студент–студент» та «студент–комп’ютер».

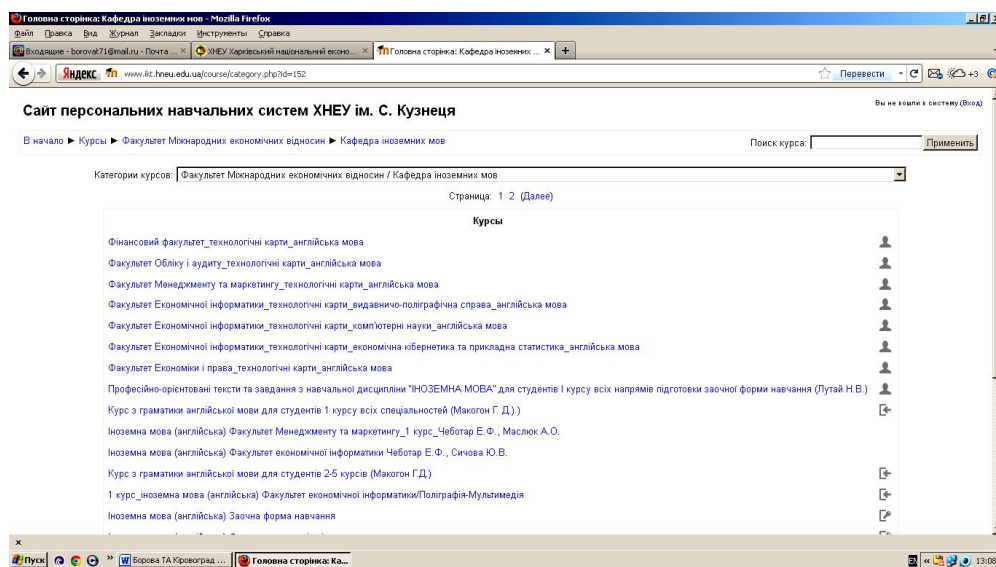


Рис. 1. Сайт персональних навчальних систем кафедри іноземних мов ХНЕУ ім. С. Кузнеця.

Безумовно, інтерактивні методи навчання іноземній мові значно ефективніші, ніж звичайні заняття. В інтерактивному навчанні змінюється взаємодія викладача зі студентом. Викладач стає менеджером навчального процесу, надаючи допомогу студентам у разі потреби, і, формуючи індивідуальні траєкторії вивчення курсу кожним із студентів у своєму власному темпі, відповідно до робочої програми курсу. Змінюється і призначення студента: він не лише отримує необхідну інформацію, а й стає суб’єктом навчання.

Застосовуючи комп’ютерні технології у процесі навчання іноземній мові студентів нашого університету можна зазначити, що якісна успішність студентів зросла за останні два роки, так якісна успішність з іноземної мови студентів, наприклад, факультету «Економічної інформатики» наприкінці другого курсу навчання складала 31%, а наприкінці четвертого – 53%, студентів факультету «Облік і аудит» наприкінці другого курсу навчання – 11%, а наприкінці четвертого – 42%, студентів факультету «Економіка і право» наприкінці другого курсу навчання – 17%, а наприкінці четвертого – 38%. Таким чином, студенти за два роки підвищили якісну успішність у більшості випадків за рахунок пролонгованості навчання на третьому та четвертому курсах та застосуванню електронного навчання.

Протягом останніх трьох років на базі Харківського національного економічного університету ім. Семена Кузнеця проводиться іспит з Business English Certificate (BEC). З 2011 року понад 267 студентів та викладачів склали іспит за міжнародною системою тестування (Cambridge ESOL Exams) Business English Certificate. Кількість студентів економічних дисциплін, які складають іспит зростає: на рівні Preliminary збільшилося учасників тестування з 19 студентів у 2011 році до 60 студентів у 2013 році, на рівні Vantage з 6 студентів у 2011 році до 19 студентів у 2013 році.

Міжнародна сертифікація є певним підтвердженням якості навчання іноземній мові в університеті та правильності вибору методів та форм у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» студентам-майбутнім економістам. Викладачі кафедри мають також міжнародні сертифікати з BEC. На кафедрі іноземних мов ХНЕУ створена система підготовки до цих іспитів як студентів, так і викладачів інших дисциплін, зокрема економічних. Це є ще одним підтвердженням ефективності застосування комп’ютерних технологій у процесі викладання іноземної мови.

Проте у ході використання комп’ютерних технологій у процесі вивчення іноземної мови, необхідно звернути увагу на інформаційну грамотність студентів і викладачів.

Інформаційна грамотність є запорукою ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для навчання протягом життя, зокрема у процесі навчання іноземній мові. На думку Х. Лау інформаційна грамотність є комплекс навичок і знань, необхідних для правильної ідентифікації інформації, необхідної для виконання певного завдання або вирішення певної проблеми, ефективного пошуку інформації, її організації та реорганізації; інтерпретації і аналізу знайденої інформації; оцінка її точності та достовірності, включаючи дотримання етичних норм і правил користування отриманою інформацією, при необхідності передачі і представлення результатів аналізу та інтерпретації іншими особами наступного використання інформації для здійснення певних дій та досягнення певних результатів [8]. Автор зауважує, що поняття інформаційної грамотності пов'язане, але не є ототожненням таких понять як: володіння цифровими технологіями, інтернет-грамотність, комп'ютерна грамотність, медіаграмотність. З огляду на це необхідно застосовувати на практиці комп'ютерні технології.

До складу факторів, що визначають інформаційну грамотність людини, можна віднести вміння: визначити свої потреби в інформації; використовувати усі наявні джерела у процесі пошуку інформації, включаючи не тільки традиційні, а й сучасні електронні ресурси; критично оцінювати та креативно використовувати інформацію; користуватися сучасними ІКТ; аналізувати дані і на основі цього продукувати інформацію [8].

Тому першочергову увагу необхідно приділяти розвитку і вдосконаленню навичок викладачів ВНЗ орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію й оперувати нею задля забезпечення оптимальних умов у процесі навчання студентів, сприяти отриманню ними вищої освіти у сфері економічних відносин на максимально можливого та якісного рівні у відповідності до індивідуальних можливостей особистості із застосуванням профільного навчання, а також згідно власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства. Викладачі мають оволодіти навичками створення текстових документів, таблиць, малюнків і презентацій. Також викладачі мають вміти використовувати Інтернет-технології, локальні мережі та бази даних, здійснювати анкетування, діагностування, тестування, пошук необхідної інформації в Інтернеті.

До необхідних навичок також відноситься розроблення власних електронних продуктів (розробки учбових матеріалів, демонстраційний матеріал) та поєднання готових електронних продуктів (електронних підручників, енциклопедій, навчальних програм) у своїй професійній діяльності. На основі підручника «Іноземна мова за професійним спрямуванням. Кроки до підприємницької діяльності (Steps into Business)», який розроблено викладачами кафедри іноземних мов ХНЕУ для студентів економічного напрямку навчання був створений мультимедійний курс за допомогою програмних продуктів Adobe Captivate и Camptasia Studio [1].

Враховуючи зазначене вище, можна зробити висновок щодо переваг та недоліків застосування комп'ютерних технологій у процесі викладання іноземної мови. Нині науковці порівнюють традиційне навчання з комп'ютерним, обговорюючи переваги використання комп'ютера та інформаційних технологій у навчанні іноземних мов [3, 7]. Погоджуючись з висновками дослідників виокремимо основні переваги застосування комп'ютерного навчання у процесі вивчення та викладання іноземної мови, а саме: мультимедійний текст (відео-, аудіо-можливості, зв'язок з великою кількістю джерел), вмотивованість, необмежена кількість нової автентичної інформації та літератури, економічне використання навчального часу, доступність, гнучкість системи навчання, автономність, самоконтроль з боку студента та координація навчального процесу з боку викладача, розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента, створення комфортного середовища навчання, вдосконалення навичок роботи з комп'ютером, можливості спілкування з носіями мови, ознайомлення з культурою країн, мова яких вивчається.

Усі вище зазначені переваги комп'ютерної форми навчання допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формувати у студентів мовну компетенцію іноземною мовою.

Проте, потрібно враховувати і недоліки використання комп'ютерних технологій, а саме: відсутність емоційності діалогу з програмою; обмеження контролю знань кількома формами

– тестами або програмним опитуванням; низький рівень спеціальних знань та комп'ютерної грамотності самого викладача.

Підготовка до занять з використанням інноваційних інформаційних технологій потребує багато часу. Проте необхідно зауважити, що застосування цих технологій стимулює не тільки студентів у вивченні іноземної мови, а й у підвищенні кваліфікації викладачів іноземної мови.

Застосування комп'ютерних технологій в навчанні має великі перспективи в плані побудови розвинених моделей навчання та розвитку ідей, форм і методів представленої педагогічної технології. Воно сприятиме підвищенню ефективності навчання та його інтенсифікації й індивідуалізації у залежності від інтересів, здібностей та власного досвіду студентів, активізації навчально-пізнавальної діяльності за рахунок введення у навчальну роботу елементів дослідницького характеру, збільшення частки самостійної роботи у навчальній діяльності, що є визначальним для розвитку творчої особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борова Т. А. Іноземна мова за професійним спрямуванням. Кроки до підприємницької діяльності (Steps into Business): підручник / Т. А. Борова, Н. О. Бутковська. Х. : Изд-во «ИНЖЭЖ», 2010. – 336 с. (англ.).
2. Вернер И. Всё об мультимедиа / И. Вернер. – К.: BNV, 1996. – 306 с.
3. Грецька О.О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов / О. О. Грецька // Іноземні мови. – №2. – 2002. – С. 38-40.
4. Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Мельник. – К.: Вища школа, 2004. – 225 с.
5. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. –К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип. 5. – 2003. – С. 3-13.
6. Зайцева С. А. Современные информационные технологии в образовании / С. А. Зайцева, В. В. Иванов [Электронная версия]. Шуйский государственный педагогический университет. Режим доступа <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/index.htm>
7. Кужель О.М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / О.М.Кужель, Т.І. Коваль // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: наук.-метод.зб.: – Вип.8: Педагогіка / Редкол: І.І. Мархель (гол.ред.) та ін. – Одеса: Друк, 2001. – 242 с.
8. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни [русский перевод Jesus Lau, Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning, 2006] / Х. Лау. – [Электронный ресурс] / под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 45 с. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>
9. Михалевич В. С. Словарь по кибернетике / Под ред. В. С. Михалевича. 2-е изд., перераб., доп. – Киев: Гл. ред. Украинской Советской Энциклопедии им. М. П. Бажана, 1989. – 752 с.
10. Пиотровская К. Р. Современная компьютерная лингводидактика / К. Р. Пиотровская // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. – Москва: Прогресс, 1991. – № 4. – 33 с.
11. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса «Компьютерные (новые информационные) технологии обучения» / Г. К. Селевко [Электронная версия], 2004. Режим доступа <http://www.rusedu.info/Article14.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Борова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Наукові інтереси: ділова англійська мова, сучасні технології викладання іноземної, використання інформаційних технологій у навчальному процесі, управління в освіті, адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників, освітній моніторинг, коучинг.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Ольга МІСЕЧКО (Житомир, Україна)

У статті піднімається проблема необхідності спеціально організованої підготовки майбутніх учителів до навчання англійської мови як світової мови міжкультурної комунікації з врахуванням нових суспільних викликів. Автор пропонує відійти від поширеної досі монокультурної традиції навчання

англійської мови як мови лише британської чи американської культури й акцентує важливість мультикультурної перспективи навчання цієї мови, цілеспрямоване позиціонування її як засобу міжкультурного спілкування з різними користувачами англійської мови: як з її носіями, так і з неносіями. Аналізуються поточні результати викладання спеціального курсу «Розвиток міжкультурної компетентності при вивченні англійської мови» як засобу посилення готовності майбутніх учителів англійської мови до формування міжкультурної компетентності учнів.

Ключові слова: учитель англійської мови, міжкультурна комунікація, англійська мова як сучасна lingua franca, мультикультурна перспектива навчання англійської мови.

The article raises a problem of the necessity of specially organized preparation of teachers towards teaching English as a world language of intercultural communication with the view of new social challenges. The author suggests changing the popular so far monocultural tradition of identifying English only with British or American culture for a multicultural perspective of teaching it as the language for intercultural communication with representatives of other cultures, both native and non-native EL speakers. Some current results of a special academic course "Development of intercultural competence through English" delivered to prepare student teachers of English to forming intercultural competence of schoolchildren are analyzed.

Key words: teacher of English, intercultural competence, English as a modern lingua franca, multicultural perspective of teaching English.

У результаті світової глобалізації економічних зв'язків та інтернаціоналізації суспільного й політичного життя значення мовної освіти задля формування умінь міжкультурної комунікації стає все більш очевидним. Мова, як один з найбільш універсальних засобів комунікації, володіє ні з чим не зрівняною можливістю передачі різноманітних культурних знань і ціннісних орієнтирів, способів мислення й поведінкових моделей. У світовому контексті одним з проявів зростаючого розуміння важливості мови як комунікатора культури став перехід на межі XX – XXI століть у формулюванні мети навчання іноземної мови від терміну «комунікативна компетентність», що зосереджується на міжособистісному спілкуванні як соціальному феномені, до терміну «міжкультурна комунікативна компетентність», який переносить спілкування в культурологічну площину. Останній термін зафіксовано у чинній шкільній програмі з іноземних мов, вперше розробленій в Україні у 2001 р. з врахуванням рекомендацій Ради Європи з мовної освіти.

Проте у ході практичної реалізації цієї мети у вітчизняній шкільній іншомовній освіті виявляються чинники, що стримують прогрес у визначеному напрямі. Одним з головних чинників є недостатня готовність учителя іноземної мови до врахування ним у своїй професійній діяльності нових суспільних викликів, що виникають разом з наростанням інтеграційних тенденцій у світовому розвитку. Як стверджують останні соціологічні опитування, майже 70% громадян України ніколи не виїздили за кордони своєї держави і не мали безпосередніх контактів з представниками інших культур в іншомовному середовищі. Водночас, для України як держави, перед якою відкривається можливість вступу до Європейського Союзу, прогрес у напрямі зміцнення готовності її громадян до безпосереднього контакту з різними культурами й стилями життя в умовах діалогу й взаємної поваги набуває першочергового значення. На такому загальному соціо-політичному тлі суттєво зростає відповідальність учителя іноземної мови як «міжкультурного посередника».

Учителі іноземної мови (ІМ) – здебільшого, англійської – виявляються першими людьми, що долучають дітей дошкільного чи молодшого шкільного віку до іншомовної культури. Саме вони розпочинають знайомити дітей з мовною й культурною багатоманітністю світу, відкривають дитячу свідомість до пізнання інших культурних реалій, традицій, поведінкових моделей, цінностей тощо. Проте питання відповідності підготовки вчителів ІМ сучасним суспільним викликам, пов'язаним з розвитком міжкультурної компетентності учнів з позиції мультикультурної перспективи, ще не отримало в Україні достатнього висвітлення в літературі, що стосується професійної педагогічної освіти. Дослідження, що проводяться, зосереджуються головним чином на розвиткові соціо-культурної компетентності з точки зору монокультурного відображення в мові культурних особливостей країни, для якої ця мова є рідною. Хоча реалії сучасного світу доводять важливість формування в учнів засобами іноземної мови мультикультурної свідомості, яка в умовах навчального процесу пов'язується з ознайомленням учнів з культурами не тільки країн, мова яких вивчається, а й іншими культурами, представники яких можуть спілкуватися мовою, що вивчається, і, відповідно, з використанням комунікативних ситуацій, що ілюструють комунікативний дискурс за участю носіїв мови, що вивчається. Практично нереалізованою залишається й відома у пострадянському просторі «культуровідповідна» модель професійної підготовки вчителя іноземної мови, запропонована визнаним

авторитетом у галузі методики навчання іноземних мов, російським ученим Ю.І. Пасовим ще наприкінці 90-х років минулого століття.

Сучасна додипломна університетська підготовка майбутніх учителів ІМ та післядипломна освіта вже працюючих учителів також є недостатньою для ефективного міжкультурно спрямованого навчання мови як на уроках, так і в позаурочній діяльності. Програми підготовки вчителів ІМ у ВНЗ України не пропонують нормативних академічних курсів з проблем мультикультурності, культурної різноманітності чи міжкультурної комунікації. Серед предметів за вибором навчального закладу чи факультативних дисциплін курси з цієї проблематики також зустрічаються рідко. Тому природньо постають питання: якою мірою в таких умовах майбутні вчителі ІМ готові до виконання своєї функції «фасилітатора» мультикультурного розвитку громадян української держави? Чи достатньо високим є рівень усвідомлення ними значення іноземної мови для здійснення ефективної міжкультурної комунікації? Наскільки диверсифіковано вони уявляють собі можливості застосування іноземної мови, обраної мовою міжнародного спілкування?

Метою цієї статті є проаналізувати поточні результати викладання спеціального англomовного курсу «Розвиток міжкультурної компетентності при вивченні англійської мови», запропонованого студентам Навчально-наукового інституту філології й журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка, що здобувають кваліфікацію вчителя мови й літератури (української/російської й англійської – як додаткової спеціалізації).

Цей курс, було введено в вибіркoву частину навчального плану інституту з 2011-2012 н.р. для студентів V курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст»), котрі готуються викладати англійську мову в загальноосвітніх навчальних закладах. В основу курсу було покладено англomовний збірник текстів, підготовлений спільно викладачами кафедр англійської філології Ягеллонського університету (м.Краків, Польща) і Прикарпатського університету імені В.Стефаніка (м. Івано-Франківськ, Україна), та власні розробки автора статті. У ході лекційного викладу матеріалу студенти знайомляться з такими ключовими поняттями, як "культура", "комунікація", "міжкультурна комунікація" та їх трактуванням українськими й зарубіжними науковцями. Вони дізнаються про підходи й методи вивчення міжкультурної комунікації; поняття «культурна адаптація», рівні культурної адаптації, мова як чинник культурної адаптації в полікультурному світі, «культурні стереотипи», стратегії подолання комунікативних утруднень соціокультурного чи мовного характеру; «перша/друга мова» «іноземна мова», «англійська мова як світова мова міжкультурного спілкування (*lingua franca*)»; дисоціація розуміння англійської мови як мови міжкультурного спілкування й мови культури англomовних країн; модель міжкультурної компетентності (Byram 1997); культурне самоусвідомлення і знання про власну культуру як принцип міжкультурного підходу в навчанні іноземної мови і передумова формування міжкультурної компетентності; роль інформаційно-комунікативних технологій у розвитку міжкультурної компетентності; міжкультурні проекти в навчанні іноземної мови; роль учителя в організації міжкультурного спілкування з використанням комп'ютерних технологій. Кожна з лекцій відбувається в інтерактивному режимі спілкування викладача й студентів і супроводжується обговоренням попередньо прочитаних матеріалів, практичними заняттями, дискусіями, розглядом ситуацій, спричинених культурними розбіжностями, підготовкою й презентацією студентами соціо-культурних проектів тощо.

Особливо важливою ідеєю, яка пронизує увесь курс, є усвідомлення майбутніми учителями сучасної комунікативної ролі англійської мови не тільки у культурному контексті країн, для яких вона є рідною, але й як світової мови спілкування між носіями інших культур («*lingua franca*»). Без сумніву, сьогодні англійська мова виявляється найбільш широко вживаною мовою взаємного порозуміння між представниками різних і різновіддалених культур. Вона виявляється найбільш успішним посередником у міжкультурному діалозі, оскільки завдяки своїй поширеності дає змогу донести культурну інформацію про свою країну найбагатомовнішому загалу й отримати навзаєм знання про найрізноманітніші культури інших країн.

Опитування, проведене серед студентів перед початком курсу, завсідує, що, попри попередню загальну мовознавчу підготовку, вони виявляються малознайомими з поняттям *lingua franca*. Серед відповідей на запитання «Як Ви розумієте термін *lingua franca*?» домінували відповіді типу «I don't know the term» («Мені невідомий цей термін»). Щодо свого особистого досвіду використання англійської мови як мови міжкультурного спілкування студенти переважно визнавали, що такий досвід у них майже відсутній, оскільки лише дуже незначна частина з них була за кордоном, та й то переважно в Росії, де вони послуговувалися російською мовою, яка в Україні функціонує, фактично, як друга мова в умовах природного білінгвізму. Так само студентами було відзначено майже нульовий рівень контактів англійською мовою з іноземцями у своїй країні. При колективному обговоренні такого стану справи було виокремлено цілу низку причин: від невпевненості у своєму рівні володіння англійською мовою до внутрішньої неготовності вступати в розмову з іноземцями через суто поведінкові стереотипи (наприклад, відсутність звички виявляти ініціативу й пропонувати іноземцеві свою допомогу в орієнтації в місті на зразок "Can I help you?" тощо).

Обговорення в ході курсу ролі англійської мови як *lingua franca* здійснюється з позицій, що володіння цією мовою:

- служить представникам різних культур як засіб міжнародної/ міжкультурної комунікації в усіх сферах їх діяльності;
- дає змогу людям дізнатися більше про інші культури й поширити знання про свою культуру;
- потребує нового погляду на себе в процесі її викладання зі зміщенням акценту з вивчення її лише як мови англословних країн на оволодіння нею як універсальним в наш час засобом спілкування між громадянами різних країн, у тому числі неанглословних;
- висуває освітню проблему включення до навчальної програми з англійської мови знайомство з культурними особливостями, моделями поведінки, матеріальними й духовними цінностями не тільки англословних, але й неанглословних країн;
- спонукає до відображення мультикультурного обличчя сучасного світу в підручниках з англійської мови й введення до навчального обігу комунікативних ситуацій, які б відтворювали реальні умови спілкування носіїв різних культур англійською мовою.

На завершення курсу студенти пишуть невелике есе (не більше 800 слів) на тему «Що англійська мова як мова міжкультурного спілкування означає для мене як особистості, студента, вчителя?» («*What does English as a lingua franca mean for me as a person, as a student, as a teacher of English?*»), яке є результатом їх рефлексії з приводу обговорених на лекціях і практичних заняттях проблем спецкурсу й відображає різні аспекти усвідомлення майбутніми вчителями можливостей англійської мови як засобу міжкультурного спілкування в сучасних умовах, які вони мають донести до своїх учнів.

Загалом найчастіше відзначувані студентами можливості розподіляються з точки зору нових смислів, зацентрованих за допомогою прослуханого спецкурсу, на три групи: особистісні, освітні, професійні.

У числі *особистісних* можливостей, які дає володіння англійською мовою як засобом міжкультурної комунікації, студентами в есе виділяються наступні:

- ця мова є засобом взаємного міжкультурного порозуміння й донесення інформації про свою країну (наприклад, «...є ключем до іншої країни»);
- як універсальний засіб комунікації вона може замінити знання інших, більш складних мов (наприклад, «...якщо я хочу поїхати до Китаю, мені не треба вивчати китайську мову, я можу використовувати англійську. Це простіше»);
- вона суттєво збільшує потенційне коло спілкування (наприклад, «якщо ви розмовляєте англійською, ви можете спілкуватися з понад 400 мільйонами людей»);
- знання англійської мови сприяє більш близькому й інколи менш стресовому спілкуванню людей з різних куточків світу в різних формах (електронне листування, різноманітні контакти за допомогою Інтернету, міжнародні молодіжні табори, пошуки товаришів за інтересами тощо, наприклад, «...інколи ви можете розповісти більше деталей з особистого життя маловідомій людині в Інтернеті, ніж тим, хто з вами поряд»);

- це важливо для особистісного розвитку (збагачення культурних знань, розширення світогляду, краще розуміння світових трендів й сучасної молодіжної субкультури, глибше проникнення в зміст і стиль англomовного дискурсу, власний розвиток через порівняння різних поглядів, розширення свого культурного рівня й комунікативних умінь, наприклад, «... будь-яка освічена людина повинна володіти англійською мовою, оскільки це – ключ до майбутньої самоосвіти й самовдосконалення»);

- це важливий чинник зручнішого й безпечнішого подорожування світом без страху виявитися безпомічним в іншомовному середовищі (наприклад, «Подорожування стає більш захоплюючим й інформативним, коли ви знаєте англійську мову»);

- це засіб отримання нових знань і вражень (наприклад, «це – засіб знаходження захоплюючої інформації»);

- знання мови покращує доступ до паперових та технічних носіїв інформації (оригінальної художньої й наукової літератури, наукових і популярних журналів, газет, книг, Інтернету, відео, радіо, телебачення тощо, наприклад, «У мене було безліч можливостей переконатися, що англійська мова – це ключ до інформації в сучасному світі»);

- воно дає змогу неопосередкованого розуміння творів англomовної культури без втрати оригінального значення (наприклад, «Набагато цікавіше дивитися фільми чи читати книги в оригіналі. Часто при перекладі руйнується прихований смисл мистецького твору, зокрема, через те що деякі реалії важко перекласти й їх просто не згадують у перекладі»);

- знання мови – додатковий бонус, нові можливості, які роблять життя більш успішним (наприклад, «Як на мою думку, знати англійську мову – це стояти перед відкритими, а не перед закритими дверима у світ»);

- воно дає, з одного боку, відчуття свободи й, з іншого боку, приналежності до особливої людської спільноти, піднімає самоповагу (наприклад, «я вважаю особливо позитивним відчувати себе «людиною одного великого світу», ... це робить мене самодостатньою людиною»);

- знання англійської мови дає змогу допомогти іншим людям (наприклад, «приємно, коли, зустрівши на вулиці іноземця, ви можете допомогти йому: показати дорогу, знайти готель чи кав'ярню»).

Серед **освітніх** можливостей, що відкриваються у міжкультурному вимірі вивчення англійської мови, в студентських роздумах відзначаються такі:

- ця мова виступає потужним засобом здобуття інформації про інші країни й культури (наприклад, «англійська мова як *lingua franca* означає для мене як студента шлях до розуміння різних інших культур»);

- вона є джерелом найновішої освітньої інформації в різних академічних галузях (наприклад, «...існують вебсайти, де можна знайти лекції відомих науковців англійською мовою і розширити свій науковий світогляд»);

- завдання професійного оволодіння англійською мовою висуває перед підготовкою майбутнього вчителя цієї мови нові професійні виклики (наприклад, «Поширення англійської мови як світової мови міжнародного спілкування спонукає майбутніх учителів до більш глибокого розуміння ними, з якою метою треба сьогодні навчати мови і як здобута мовна компетентність може бути застосована їх учнями»);

- вивчення мови розвиває метакогнітивні вміння (наприклад, «...допомагає розвивати творче, аналітичне мислення студентів та заохочує індивідуальність»);

- воно уможливорює продуктивніше й швидше використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і їх продуктів (комп'ютерних програм, різноманітних гаджетів, цифрових пристроїв, Інтернету) (наприклад, «... зменшує витрати часу на здобуття необхідної інформації»);

- англійська мова виступає знаряддям міжнародного особистого й дистанційного академічного спілкування (наприклад, «...студенти можуть відвідувати міжнародні конференції за кордоном»);

- з її допомогою можна здобути освіту за кордоном, що може відкривати нові життєві перспективи (наприклад, «Для мене як студента це важливо, тому що я одержую шанс взяти участь в обмінних освітніх програмах»);

- знання мови може стати джерелом додаткового заробітку для студента (наприклад, «Це – додаткові гроші, бо в нашій країні все більше й більше людей хочуть знати мови, тож студенти можуть підпрацьовувати репетиторами з англійської мови, чи навіть копірайтерами в рекламних агентствах»);

- вивчення англійської мови загалом збагачує лінгвістичну компетентність й допомагає в оволодінні іншими мовами, у тому числі рідною (наприклад, «Я люблю англійську мову і думаю, що вона допомагає мені зрозуміти рідну мову»).

Разом з позитивним впливом англійської мови на освітню сферу, деякі студенти також відзначили у своїх есе, що поширення використання англійської мови як мови міжнародного спілкування серед носіїв мови може призводити до спрощення й порушення оригінальних мовних і мовленнєвих норм з серйозними наслідками для подальшого розвитку цієї мови.

Особливу групу можливостей, які майбутнім учителям особливо важливо донести до своїх учнів, становлять можливості, пов'язані з *професійною* сферою діяльності людини. У своїх есе вони, зокрема, демонструють своє бачення перспектив викладання англійської мови як мови міжнародного й міжкультурного спілкування як у стосунку до своєї власної педагогічної професії, так і в стосунку до інших галузей професійної діяльності. Так, стосовно власної професійної самореалізації вони відзначають такі позитивні наслідки позиціонування англійської мови як світової *lingua franca* у навчальному процесі:

- включення в зміст навчання комунікативних ситуацій спілкування між представниками різних культур за допомогою цієї мови та інформації про ці культури розширює перспективи ознайомлення учнів з культурами інших країн, як добре відомих, так і мало відомих, порівняння, виділення схожих і відмінних рис між ними та власною національною культурою (наприклад: «...ми можемо запропонувати завдання, що зосереджуються на виявленні відмінностей між культурами країни носіїв мови, користувачів англійської мови з країн носіїв мови й національної культури учнів»);

- навчання англійської мови в умовах діалогу культур створює сприятливі умови для встановлення міжмовних зв'язків і культурної самоідентифікації «... для мене як учителя це означає, що, навчаючи англійської мови, ми можемо навчати української мови, і навпаки»;

- такий характер навчання ставить завдання донести до учнів важливість вивчення англійської мови як засобу міжнародної комунікації і навчання їх необхідних комунікативних стратегій (наприклад, «Учитель має знати, як пояснити й застосувати це, щоб учні зрозуміли значення володіння англійською мовою»);

- він вимагає від учителя особливих професійних умінь (наприклад, «Новий погляд на застосування англійської мови ... може викликати необхідність змінити традиції, методи й зміст навчання»);

- він покладає нові соціальні й моральні зобов'язання на вчителя в очах учнів (наприклад, «Вчителі англійської мови мають зрозуміти результати поширення цієї мови й складні проблеми, які їм доведеться розв'язувати»);

- він вимагає постійного оновлення мовних знань (наприклад, «Англійська мова як міжнародна мова спілкування постійно розвивається, тому вчитель повинен збагачувати свій вокабуляр і опрацьовувати нову інформацію»).

У більш загальному сенсі студенти в своїх есе наводять такі можливості застосування англійської мови у професійній діяльності, як:

- функціонування англійської мови як світової *lingua franca* відкриває нові можливості для ділових контактів, професійного вдосконалення й кращий доступ до професійного досвіду своїх колег (міжнародні обмінні програми, самоосвіта за допомогою електронних ресурсів чи в режимі онлайн, участь у конференціях, комунікація з зарубіжними колегами й бізнес-партнерами, Інтернет-блоги, форуми, вебінари тощо) (наприклад, «...ми можемо використати зарубіжний досвід»);

- володіння англійською мовою є значною перевагою у пошуках хорошої роботи (вищий рівень заробітної плати у себе в країні, вищі шанси на отримання посади у міжнародній компанії, кращі можливості знайти роботу за кордоном, здатність більш професійно підготувати своє резюме, більше шансів підвищення на роботі, можливість

додаткових заробітків поза основним робочим місцем) (наприклад, «Це необхідна умова для професіонала ХХІ століття, незалежно від роботи, яку він обирає»).

Отже, сприймаючи ідеї, висловлені в студентських есе, як результат їх нового погляду на свої професійні завдання, викликаного цілеспрямованою роботою викладача, можна зробити узагальнений висновок, що готовність майбутніх учителів до втілення у своїй педагогічній діяльності міжкультурно спрямованого навчання англійської мови не може сприйматися як апіорна професійна якість. Формування такої готовності має вестися цілеспрямовано, за допомогою спеціальних методичних засобів і прийомів, на основі особливих принципів. Проблема розробки такого інструментарію ще чекає на своє вирішення.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Місечко – доктор педагогічних наук, професор; професор кафедри методики викладання іноземних мов і прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: професійна підготовка вчителя іноземної мови, історико-педагогічні витоки й сучасні проблеми, проблеми міжкультурної комунікації, методика навчання іноземної мови.

СТРАТЕГІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДЧІВ У ЗАСТОСУВАННІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО СКОРОПИСУ В УСНОМУ ПОСЛІДОВНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Леонід ЧЕРНОВАТИЙ (Харків, Україна)

Стаття містить опис оригінального експериментального дослідження, результати якого доводять тенденції майбутніх перекладачів у застосуванні перекладацького скоропису під час усного послідовного перекладу: запис слів, а не смислу, недотримання принципу вертикалізму, недостатнє застосування символів, що спричинює слабку щільність записів. Сукупна дія згаданих факторів негативно впливає на якість перекладу. Накреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: експериментальне дослідження, усний послідовний переклад, перекладацький скоропис, запис смислу, принцип вертикалізму, щільність записів, якість перекладу, перспективи дослідження.

The article, on the basis of the original experimental research results, argues for the Translation students' tendencies while taking notes in consecutive interpreting: writing down words instead of the sense, ignoring vericalism principle, and insufficient symbols application resulting in the notes low density. The aggregate impact of the said factors decreases the interpreting quality. The prospects for further research are outlined.

Key words: experimental research, consecutive interpreting, note-taking, sense orientation, vericalism principle, notes density, interpreting quality, prospects for further research.

Фази послідовного перекладу включають сприймання тексту оригіналу (ТО), запис його змісту за допомогою перекладацького скоропису (ПС) та породження тексту перекладу (ТП) з опорою на згадані записи. Перші дві фази накладаються одна на одну, внаслідок чого перекладач одночасно реалізує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання та письмо. На останньому етапі знову спостерігається одночасне здійснення двох видів згаданої діяльності – читання (про себе) власних записів і говоріння. Звідси впливає логічний висновок про необхідність розвитку навичок синхронізації аудіювання з письмом, з одного боку, та читання (про себе) і говоріння.

Таким чином, перекладач має вміти письмово фіксувати зміст ТО у процесі його сприймання (тобто знати принципи ПС) (див. [1]), а також володіти не тільки навичками міжмовного, а й міжсеміотичного переключення, що передбачає не лише вербальну, але й моторно-графічну реакцію (переключення з природної мови на ідеографічне письмо і навпаки). Нарешті, на етапі продукування ТП перекладачеві необхідні навички та уміння оформлення перекладу в умовах одноразовості продукування говоріння, яке синхронізується з читанням записів ПС.

Таким чином, яскравою ознакою послідовного перекладу є застосування в ньому ПС, тобто системи скороченого запису змісту ТО, яка здійснюється за певними принципами. ПС власне є окремою від перекладу діяльністю, а тому заслуговує й відокремленого розгляду, однак досі в Україні на рівні кандидатських дисертацій вона не досліджувалася. Винятком є робота Є.О.Червінка, що на момент підготовки статті готується до захисту, і зміст якої більшою мірою вже опублікований (див., напр., [2–4]),

проте загалом дослідження проблеми навчання ПС тільки розпочинається, що й обумовило *актуальність* цієї статті.

Відповідно, *метою* дослідження є вивчення взаємозалежності дотримання вимог до ПС та якості ТП. Відповідно *об'єктом* є процес здійснення послідовного перекладу з опорою на ПС, а предметом – чинники, що впливають на якість згаданого виду перекладу.

Виходячи з результатів наявних досліджень [2–4], можна припустити, що ефективність ПС залежить від сформованості трьох умінь: орієнтації студентів на глибинну (смысл), а не поверхневу структуру ТО, аби записувалися головні поняття, на яких ґрунтується ТО, а не його окремі слова; дотримання принципу вертикалізму в ПС та забезпечення щільності ПС за рахунок компресії й доцільного застосування символів і трансформацій. Розгляд цієї тези, що вже ілюструвалася на конкретному матеріалі [2–4], буде продовжено тут, ґрунтуючись на іншому матеріалі.

Для дослідження була вибрана економічна сфера (модуль «Економіка США»), оскільки вона є обов'язковим елементом переважної більшості програм навчання перекладачів в українських вищих навчальних закладах. В межах згаданої сфери був обраний текст українською мовою, загальним обсягом 171 слів (1224 друкованих знаки), який за реченнями подається далі.

Досліджуваними були 15 студентів (усі жінки, вік – 21-22 роки) п'ятого курсу французького перекладацького відділення факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, які вивчали англійську мову (та переклад нею і з неї) як другу іноземну. На момент проведення зрізу (десятий семестр навчання) обсяг аудиторного часу, на вивчення англійської мови та відповідного перекладу у даних студентів перевищував 1100 годин. Крім того вони пройшли спеціальний курс навчання ПС (34 години).

Досліджуваним пропонувалося прослухати текст (українською мовою), записати його за допомогою ПС, а потім перекласти англійською мовою, спираючись на власні записи. Записи студентів потім аналізувалися з точки зору повноти збереження суттєвої інформації ТО, додержання принципу вертикалізму та щільності записів.

Далі подано записи досліджуваної 1 (у колонці ліворуч або нагорі) та модельний запис того ж речення, тобто можливий варіант раціонального його запису (у колонці праворуч або внизу), аналіз записів досліджуваної за трьома параметрами (ступінь запису головної інформації ТО; дотримання принципу вертикалізму в ПС; забезпечення щільності ПС), переклад відповідного речення досліджуваною, та аналіз якості ТП.

Речення 1: «Критики посилаються на два важливих приклади порушення ринкового механізму».

Cr. cite 2 mar.	Crit ² : 2 mkt ↓
-----------------	--------------------------------

Рис. 1. Запис досліджуваної та модельний запис речення 1.

Запис досліджуваної містить чотири елементи (модельний запис має п'ять), три з яких є скороченням слів, а один – числівником. В записах пропущене словосполучення «важливих приклади» та «порушення механізму», однак у перекладі досліджувана відновила усі пропущені елементи (*The critics cite two main reasons for failure of market mechanism*) – тут і далі зберігаються мовні особливості випробуваної. Запис досліджуваною речення 1, на відміну від модельного, не відповідає принципу вертикалізму, оскільки усі елементи записані у рядок. У записах досліджуваної також не зафіксовано жодного символу, що свідчить про недостатню щільність її записів. З іншого боку, у ТП збережено усю головну інформацію, що дозволяє оцінити переклад речення 1 як задовільний і підтверджує спостереження, згідно з якими у послідовному перекладі перші кілька речень переважно перекладаються прийнятно з точки зору передачі обсягу змісту ТО.

Речення 2: «По-перше, ринковій системі може не вдатися врахувати всі зиски та витрати, пов'язані з виробництвом певних товарів та послуг».

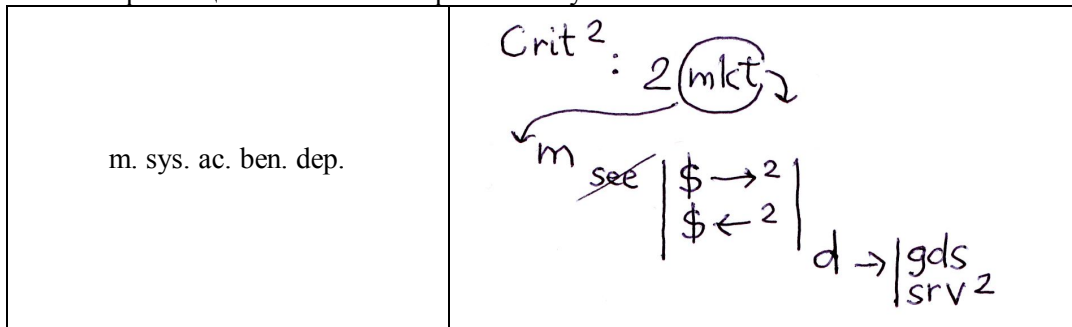


Рис. 2. Запис досліджуваної та модельний запис речення 2.

У записах досліджуваної зафіксовано п'ять елементів, усі з яких є скороченнями слів, при цьому повністю записаний підмет («ринкова система»), де другий елемент видається надлишковим, оскільки «ринок» у цьому контексті має те ж значення, що й «ринкова система». З іншого боку, відсутнє позначення модальності («може»), яке проте передано (хоч і неточно: *isn't capable* замість *may not be able*) в ТП (див. далі), що є прямим наслідком недосконалості записів. Досліджувана записала дієслівну частину присудка («врахувати» – *ac.*), а також намагалася записати слово «витрати» за допомогою літерного сполучення «*dep.*», значення якого встановити не вдалося, однак у ТП вона передала його як *costs* (*Market system isn't capable to account all benefit and costs*). Підрядний зворот «пов'язані з виробництвом певних товарів та послуг» досліджуваною не записаний взагалі, внаслідок чого він повністю відсутній і в ТП.

З точки зору дотримання принципу вертикалізму, запис досліджуваної, як і в попередньому реченні, йому не відповідає, бо усі елементи записані в рядок. Щільність записів також є незадовільною, особливо якщо порівняти з модельним записом. Елемент «ринкова система» взагалі можна було не записувати, оскільки його можна перенести з попереднього речення, запис однорідних членів («зиски та витрати», «товарів та послуг») у стовпчик значно полегшує їх сприймання та розуміння. Загалом у модельному запису використано вісім символів (з них тільки два є скороченнями слів), за допомогою яких записана уся головна інформація ТО, в той час як п'ять елементів у записах досліджуваної цього далеко не забезпечили. Таким чином, з причин порушень принципів ПС, суттєва частка суттєвої інформації речення 2 у записах не зафіксована й у ТП не передана.

З технічних причин наступні два речення доцільно розглянути разом.

Речення 3: «Справа в тому, що певні зиски та витрати є зовнішніми відносно ринку в тому сенсі, що вони припадають на долю інших економічних агентів, які не є безпосередньо покупцями та продавцями». Речення 4: «Такі зиски та витрати називають зовнішніми, або зисками та витратами переливу».

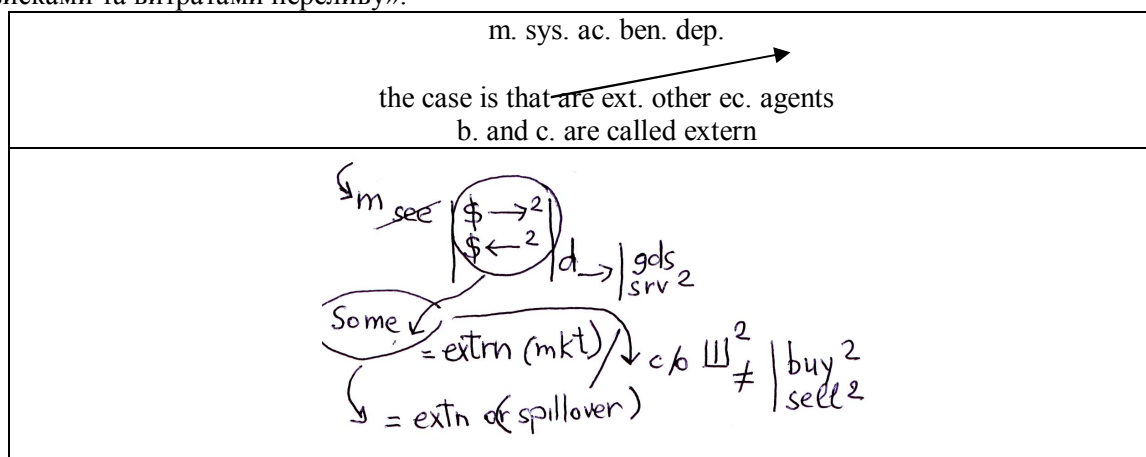


Рис.3. Запис досліджуваної та модельний запис речень 3 і 4.

Для запису речення 3 досліджувана використала 9 елементів, з яких 7 є словами, записаними повністю, серед них навіть такі як форми дієслова *be* (*is* та *are*), означений артикль (*the*), сполучний займенник (*that*), тобто елементи, які ніколи не записуються у ПС. Таким чином досліджувана зафіксувала лише три елементи, що несуть суттєву інформацію ТО (*case, ec., agents*), з яких два слова записано повністю й одне скорочено (*ec (economic)*). З іншого боку, в ТП досліджуваної збережено майже повний обсяг суттєвої інформації ТО, що свідчить про добре розвинуту пам'ять студентки (*And in this case these benefits and costs are called external, because they can't be account by the market system and they accrue to the other economic agents which... who aren't sellers or buyers*).

В реченні 3 знову не помітні ознаки вертикалізму, бо досліджувана продовжує записувати в рядок, однак вперше помічена спроба використати стрілку. Загалом це речення надавало значні можливості застосування ліній-виносок, оскільки елемент «зиски та витрати» повторюється тричі й до того ж був ужитий у попередньому реченні.

Суперечності поведінки досліджуваної чітко помітні й при запису речення 4, де з шести елементів, з одного боку, три записані повністю (*and, are, called*), причому усі є надлишковими, оскільки є більш економні способи їх передачі, а з іншого – два занотовані лише першими літерами (*b. – benefits* та *c. – costs*). Усі елементи записані у рядок, тож про вертикалізм говорити не доводиться. Що стосується щільності записів, то досліджувана намагалася досягти її за рахунок використання лише перших літер щодо деяких слів (див. вище), але це спрацювало навпаки. В умовах психологічного стресу їй не вдалося згадати слова, які репрезентували згадані літери, а тому це речення досліджувана не переклала взагалі.

Речення 5: (5a) «Споживчий попит, який враховується ринком, виражає лише задоволення індивідуальних споживачів, які купують товари та послуги»; (5б) «він не відображає того, що продаж таких послуг, як вакцинація та освіта, приносить користь і задоволення усьому суспільству загалом».

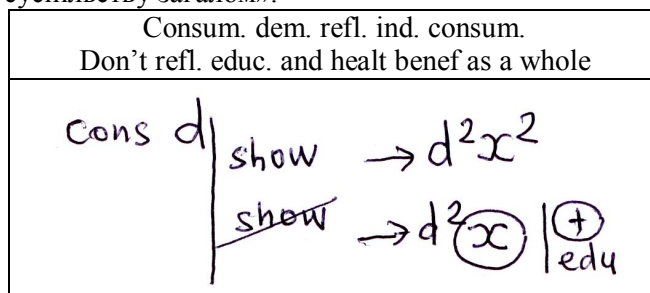


Рис. 4. Запис досліджуваної та модельний запис речення 5.

Складносурядне речення 5 фактично складається з двох складних речень – 5a і 5б, які досліджувана записала на двох різних рядках. Для запису речення 5a застосовано 5 елементів, усі з яких є скороченнями слів, зміст яких є досить очевидним, тобто не повинен викликати труднощів із їх розпізнаванням (як у попередньому реченні). Під час запису застосовано компресію, зокрема, опущено звороти «який враховується ринком» та «які купують товари та послуги». Обидва можуть бути виведеними з контексту, а тому навіть без них суттєва інформація ТО може бути збережена в ТП, що й відбулося насправді (*Consumer demand reflect only individual needs*). Принципу вертикалізму не додержано, так само важко говорити й про щільність записів – не використано можливості вертикального запису однорідних членів та застосування символів.

Це повною мірою відноситься й до речення 5б, під час запису якого застосовано дев'ять елементів, з них принаймні чотири – надлишкові (*and, as, a, whole*). Усі елементи записано в рядок без вживання жодних символів. З іншого боку, зафіксовані елементи створили достатню смислову опору, аби зберегти достатній обсяг суттєвої інформації ТО (*and doesn't reflect ... the benefit benefits and costs... needed for education, health care, which are which can bring benefits to the society as a whole*). Доцільно зауважити, що внаслідок відмови від

символів обсяг записів досліджуваної навіть перевищив обсяг модельного запису (14 елементів проти 12), хоча останній фіксує повний обсяг суттєвої інформації ТО в ТП.

Речення 6: «Так само і виробники приймають рішення щодо виробництва продукції, які ґрунтуються лише на обліку тих витрат, що диктуються ринком і не відображають зовнішні витрати, як, скажімо, ті, що пов'язані з різними формами забруднення навколишнього середовища».

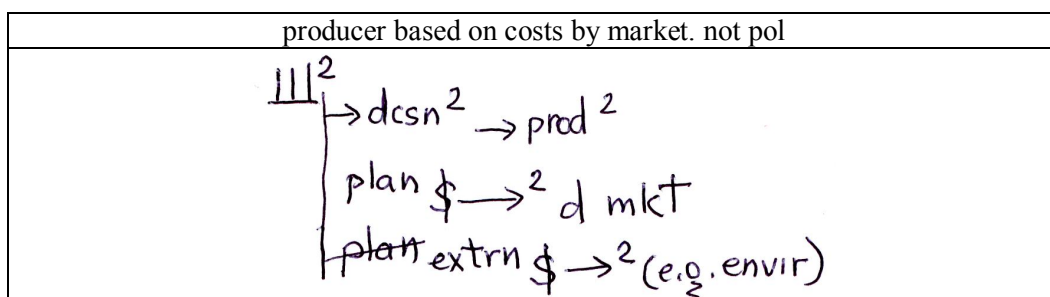


Рис. 5. Запис досліджуваної та модельний запис речення 6.

Для запису речення 6, яке за обсягом дорівнювало попередньому (по 35 слів кожне) досліджувана використала лише 8 елементів, усі з яких (за винятком одного: *pol* – *pollution*) були словами, записаними повністю, причому деякі (прийменники *on* та *by*) явно були надлишковими. Внаслідок невірною вибору інформації для запису переважна частка суттєвої залишилась незафіксованою, зокрема, «щодо виробництва продукції», «не відображають зовнішні витрати, як, скажімо, ті, що пов'язані з різними формами» та «навколишнього середовища». Внаслідок цього більша частина суттєвої інформації ТО в ТП була втрачена: *The producer make their decision based on the costs and benefits account by market and ...*

Як і в попередніх реченнях, елементи запису розташовуються в рядок, відсутні ознаки вертикалізму, не застосовуються символи, не використовуються можливості трансформації структури речення для утворення однорідних членів, як показано на модельному записі речення 6. Відповідно можна зробити висновок, що при перекладі згаданого речення значна частка суттєвої інформації не була передана в ТП з причини порушень принципів здійснення ПС.

Речення 7: «Проблема тут зводиться до такого: там, де попит та пропозиція не відображають точно усі зиски та витрати виробництва, ринкова система не в змозі забезпечити такий розподіл ресурсів, який найкращим чином задовольняє потреби суспільства».

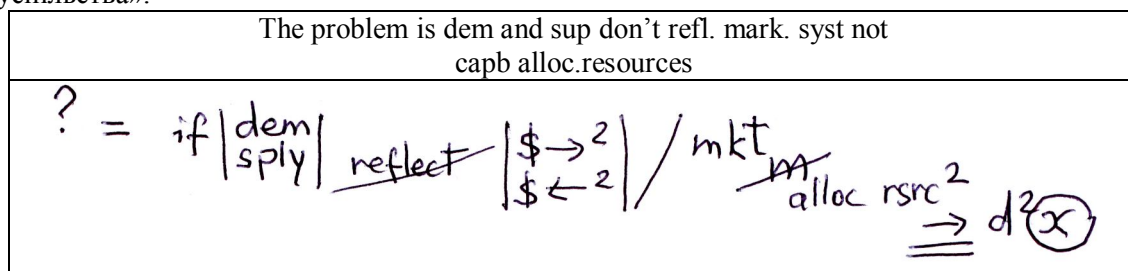


Рис. 6. Запис досліджуваної та модельний запис речення 7.

Речення 7 за обсягом (32 слова) є майже ідентичним попереднім двом, однак тут досліджувана встигла записати майже половину з них (16 елементів), деякі повністю (*the problem is, and, don't, resources*), інші скоротивши. Внаслідок цього вона зафіксувала майже усю суттєву інформацію, однак не змогла правильно структурувати її у перекладі з причини порушення принципу вертикалізму та невміння відобразити логічну структуру висловлювання. За своїм логічним змістом речення 7 ґрунтується на причинно-наслідкових відношення, тобто його можна перефразувати так: «Якщо попит та пропозиція не відображають..., то ринкова система не в змозі...». Саме так і було найпростіше зафіксувати

зміст речення (див. його модельний запис). Крім того, досліджувана зафіксувала його на двох рядках, розірвавши логічний зв'язок між першим та другим з них, в результаті чого виникли проблеми із тлумаченням записів, про що свідчать невмотивовані паузи, повтори та перефразування: *The problem is that the demand and cost... the demand and supply doesn't reflect ... reflect all individual wants and ... the market system isn't capable to ensure such allocation of resources which can benefit to the society.*

Стратегії застосування ПС іншими випробуваними засвідчили типовість поведінки досліджуваної 1 стосовно усієї групи. Аналіз, проведений у даній статті підтвердив висновки інших досліджень [2–4], що загалом зводяться до такого. Майбутні перекладачі мають тенденцію занотовувати слова, а не думки, намагаючись записати ТО послівно (як диктант), через що вони не встигають зафіксувати його зміст повністю і, внаслідок надмірної концентрації на окремих словах ТО, не завжди розрізняють суттєву та несуттєву інформацію у ТО, а тому частка збереженої в їхніх записах суттєвої інформації залежить від випадкових чинників. Оскільки студенти записують слова ТО переважно у рядок, не дотримуючись принципу вертикалізму, та фіксуючи значну частку слів у скороченій формі, при перекладі вони часто не в змозі розшифрувати власні записи і встановити логічні зв'язки між записаними ними ж словами, внаслідок чого частка збереженої в ТП суттєвої інформації ще більше (порівняно із записами) зменшується. Занотовуючи зміст ТО, студенти недостатньо мірою застосовують символи, в результаті чого їхні записи характеризуються слабкою щільністю, оскільки вони не встигають фіксувати у повному обсязі навіть суттєву інформацію. Крім того, неповністю усвідомлюючи тема-рематичні зв'язки в ТО, студенти у своїх нотатках недостатньо застосовують трансформації для запобігання повторному запису тематичних елементів ТО на рівні речення та ТО загалом, що негативно впливає на якість їх перекладу.

Викладені вище висновки варто враховувати при розробці методики навчання усного послідовного перекладу з опорою на систему ПС, в чому і вбачаємо *перспективу* нашого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода / Р.К.Миньяр-Белоручев. – М. : Моск. лицей, 1996. – 208 с.
2. Червінко Є. О. Вплив ступеня дотримання принципу вертикалізму у скорочених записах майбутніх перекладачів на якість усного послідовного перекладу / Є. О. Червінко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – № 6-7 (16-17). – С. 310–319.
3. Червінко Є. О. Вплив щільності скорочених записів майбутніх перекладачів на якість усного послідовного перекладу / Є. О. Червінко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2012. – № 2/2012. – С. 73–80
4. Черноватий Л.М. Вплив ступеня розвитку навичок скороченого запису майбутніх перекладачів на повноту фіксації суттєвої інформації тексту оригіналу в усному послідовному перекладі / Л.М.Черноватий, Є.О. Червінко // Збірка наукових праць Бердянського державного пед. університету : Серія «Педагогічні науки». – №1. – 2012. – С. 305 – 310.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Леонід Черноватий – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов та перекладу, психолінгвістика, перекладознавство.

CURRICULUM DEVELOPMENT IN LANGUAGE TEACHING

Svitlana SHANDRUK (Kirovohrad, Ukraine)

Розвиток та імплементацію навчальних мовних програм можливо здійснювати декількома шляхами, кожен з яких має різні імплікації дизайну курикулуму. У статті робиться спроба описати та порівняти три курикулумних підходи. Поняття форвардного, центрального та зворотного дизайну забезпечує ефективне модельне уявлення про різноманітні підходи дизайну курикулуму та їх практичне застосування.

Ключові слова: навчальний план; форвардний, центральний та зворотний дизайн; методи, методика, оцінювання.

The development and implementation of language teaching programs can be approached in several different ways, each of which has different implications for curriculum design. Three curriculum approaches are described and compared in the article. The notion of forward, central and backward design provides a useful metaphor for understanding the different assumptions underlying each approach to curriculum design as well as for recognizing the different practices that result from them.

Keywords: Curriculum development; forward, central and backward design; methods, methodology, assessment.

Introduction. The activities of language teaching have often been viewed from a very narrow perspective. This is evident from the fascination with teaching methods that has characterized the history of language teaching until relatively recently. Methods have often been regarded as the most important factor in determining the success of a language program, and advances in language teaching have sometimes been seen as being dependent on the adoption of the latest method. A perspective often missing from the method-based view of teaching is that of how methods interact with other factors in the teaching-learning process. Choice of teaching method cannot therefore be made unless a great deal is known about the context for the language program and the interactions between the different elements involved. It is this perspective that characterizes a curriculum-based approach to language teaching.

Curriculum development in language teaching provides a systematic introduction to the issues involved in developing, managing, and evaluating effective second and foreign language programs and teaching materials. Language teaching has reflected a seemingly bewildering array of influences and directions in its recent history, some focusing on syllabus issues (A. Burns, C. Curran, D. Freeman, J. Munby etc.), some reflecting new trends or proposals in methodology (J. Crandall, R. Docking, C. Goh, M. Snow etc.), and some with a focus on learning targets (K. Graves, R. Hindmarsh, P. McKay, J. Shaw etc.). Researchers refer to three different curriculum design strategies to forward design, central design, and backward design. An understanding of the nature and implications of these design approaches is helpful in understanding of some past and present trends in language teaching.

Goals: The aim of this article is to examine the assumptions and practices underlying three different curriculum design strategies that are referred to as forward design, central design, and backward design.

The term curriculum is used here to refer to the overall plan or design for a course and how the content for a course is transformed into a blueprint for teaching and learning which enables the desired learning outcomes to be achieved.

Curriculum takes content (from external standards and local goals) and shapes it into a plan for how to conduct effective teaching and learning. It is thus more than a list of topics and lists of key facts and skills (the “input”). It is a map of how to achieve the “outputs” of desired student performance, in which appropriate learning activities and assessments are suggested to make it more likely that students achieve the desired results [9: 95-97].

In language teaching, Input refers to the linguistic content of a course. It seems logical to assume that before we can teach a language, we need to decide what linguistic content to teach. Once content has been selected it then needs to be organized into teachable and learnable units as well as arranged in a rational sequence. The result is a syllabus. There are many different conceptions of a language syllabus. Different approaches to syllabus design reflect different understandings of the nature of language and different views as to what the essential building blocks of language proficiency are, such as vocabulary, grammar, functions or text types. Criteria for the selection of syllabus units include frequency, usefulness, simplicity, learnability and authenticity. Once input has been determined, issues concerning teaching methods and the design of classroom activities and materials can be addressed. These belong to the domain of process.

Process refers to how teaching is carried out and constitutes the domain of methodology in language teaching. Methodology encompasses the types of learning activities, procedures and techniques that are employed by teachers when they teach and the principles that underlie the design of the activities and exercises in their textbooks and teaching resources. These procedures and principles relate to beliefs and theories concerning the nature of language and of second language learning and the roles of teachers, learners and instructional materials, and as ideas about language and language learning have changed, so too have the instructional practices associated with them. Throughout the twentieth century there was a movement away from mastery-oriented approaches

focusing on the production of accurate samples of language use, to the use of more activity-oriented approaches focusing on interactive and communicative classroom processes.

Once a set of teaching processes has been standardized and fixed in terms of principles and associated practices it is generally referred to as a method, as in Audiolingualism or Total Physical Response [4: 23].

Output refers to learning outcomes, that is, what learners are able to do as the result of a period of instruction. This might be a targeted level of achievement on a proficiency scale (such as the ACTFL Proficiency Scale) or on a standardized test such as TOEFL, the ability to engage in specific uses of language at a certain level of skill (such as being able to read texts of a certain kind with a specified level of comprehension), familiarity with the differences between two different grammatical items (such as the simple past and the present perfect), or the ability to participate effectively in certain communicative activities (such as using the telephone, taking part in a business meeting, or engaging in casual conversation). Today, desired learning outputs or outcomes are often described in terms of objectives or in terms of performance, competencies or skills [4: 5-33]. In simple form the components of curriculum and their relationship can be represented as follows:

- Curriculum development in language teaching can start from input, process or output.
- Each starting point reflects different assumptions about both the means and ends of teaching and learning.

Curriculum development from this perspective starts with a first-stage focus on input – when decisions about content and syllabus are made; moves on to a second-stage focus on methodology – when the syllabus is ‘enacted’, and then leads to a final-stage of consideration of output – when means are used to measure how effectively what has been taught has been learned. Much debate and discussion about effective approaches to language teaching can be better understood by recognizing how differences in the starting points of curriculum development have different implications and applications in language teaching. This leads to the distinction between forward design, central design, and backward design. Forward design means developing a curriculum through moving from input, to process, and to output. Central design means starting with process and deriving input and output from classroom methodology. Backward design as the name implies, starts from output and then deals with issues relating to process and input [4].

Forward design is based on the assumption that input, process, and output are related in a linear fashion (R. Docking, J.C. Richards and T. Rodgers, M. Tessmer, J.F. Wedman etc.). In other words, before decisions about methodology and output are determined, issues related to the content of instruction need to be resolved. Curriculum design is seen to constitute a sequence of stages that occur in a fixed order – an approach that has been referred to as a ‘waterfall’ model [7: 77–85] where the output from one stage serves as the input to the stage that follows. This approach is described as the traditional approach to developing a syllabus involves using one’s understanding of subject matter as the basis for syllabus planning [5: 143-44; 2: 8–17]. A syllabus and the course content are developed around the subject. Objectives may also be specified, but these usually have little role in teaching or assessing of the subject. G. Wiggins and J. McTighe [9: 15] give an illustration of this process with an example of a typical forward-design lesson plan:

- The teacher chooses a topic for a lesson (e.g. racial prejudice);
- The teacher selects a resource (e.g. To Kill a Mocking-bird);
- The teacher chooses instructional methods based on the resource and the topic (e.g. a seminar to discuss the book and cooperative groups to analyze stereotypical images in films and on television);
- The teacher chooses essay questions to assess student understanding of the book.

In language teaching, forward planning is an option when the aims of learning are understood in very general terms such as in courses in ‘general English’ or with introductory courses at primary or secondary level where goals may be described in such terms as proficiency in language use across a wide range of daily situations, or communicative ability in the four language skills. Curriculum planning in these cases involves operationalizing the notions of general English, or intermediate level English or writing skills in terms of units that can be used as the basis for planning, teaching and assessment.

The audiolingual method, the audiovisual method and the structural situational method have already been cited as examples of forward design methods. More recent examples include communicative language teaching and content based teaching.

While a progression from input, to process, to output would seem to be a logical approach to the planning and delivery of instruction, it is only one route that can be taken. The second route could be called central design. With central design, curriculum development starts with the selection of teaching activities, techniques and methods rather than with the elaboration of a detailed language syllabus or specification of learning outcomes. Issues related to input and output are dealt with after a methodology has been chosen or developed or during the process of teaching itself. J.L. Clark [1] refers to this as ‘progressivism’ and an example of a process approach to the curriculum.

Research on teachers’ practices reveals that teachers often follow a central design approach when they develop their lessons by first considering the activities and teaching procedures they will use. Rather than starting their planning processes by detailed considerations of input or output, they start by thinking about the activities they will use in the classroom. While they assume that the exercises and activities they make use of will contribute to successful learning outcomes, it is the classroom processes they seek to provide for their learners that are generally their initial focus.

Despite the approach they have been recommended to use in their initial teacher education, teachers’ initial concerns are typically with what they want their learners to do during the lesson. Later their attention turns to the kind of input and support that learners will need to carry out the learning activities [3: 149–178]. This contrasts with the linear forward-design model that teachers are generally trained to follow. Central design can thus be understood as a learner-focused and learning-oriented perspective.

Novel Methods of the 1980s. Language teaching in the first part of the twentieth century was shaped by teaching methods which reflected a forward planning approach. Alternative bases for methods emerged in the second half of the twentieth century with the emergence of a number of instructional designs that rejected the need for pre-determined syllabuses or learning outcomes and were built instead around specifications of classroom activities. These new teaching methods and approaches started with process, rather than input or output and were often recognized by the novel classroom practices they employed. They reflected the central design approach – one in which methodology is the starting point in course planning and content is chosen in accordance with the methodology rather than the other way round. The purpose and content of a course will vary according to the needs of the students and their particular interests. Goals are stated in very general terms such as ‘basic personal communication skills: oral’ and ‘basic personal communication skills: written’.

A more recent example of the use of central design in language teaching has been labelled Dogme (a term taken from the film industry that refers to filming without scripts or rehearsal). It is based on the idea that instead of basing teaching on a pre-planned syllabus, a set of objectives and published materials, teaching is built around conversational interaction between teacher and students and among students themselves. From this perspective, learning takes place in a context and evolves through the interaction and participation of the participants in that context. Learning is not viewed as the mastery of pre-determined content but as constructing new knowledge through participating in specific learning and social contexts and through engaging in particular types of activities and processes.

The third approach – backward design – starts with a careful statement of the desired results or outcomes: appropriate teaching activities and content are derived from the results of learning. This is a well-established tradition in curriculum design in general education and in recent years has re-emerged as a prominent curriculum development approach in language teaching. It was sometimes described as an ‘ends-means’ approach [6: 12; 8] that consists of:

- Step 1: diagnosis of needs
- Step 2: formulation of objectives
- Step 3: selection of content
- Step 4: organization of content
- Step 5: selection of learning experiences

Step 6: organization of learning experiences

Step 7: determination of what to evaluate and of the ways of doing it.

The role of methodology was to determine which teaching methods were most effective in attaining the objectives and a criterion-referenced approach would be used for assessment. There is no place for individually-determined learning outcomes: the outcomes are determined by the curriculum designer.

The planning process begins with a clear understanding of the ends in mind. It explicitly rejects as a starting point the process or activity-oriented curriculum in which participation in activities and processes is primary. It does not imply any particular pedagogical approach or instructional theory or philosophy. A variety of teaching strategies can be employed to achieve the desired goals but teaching methods cannot be chosen until the desired outcomes have been specified. From this perspective many of the central-design methods or activity-oriented approaches discussed above fail to meet the criterion of good instructional design.

Applications. A forward design option may be preferred in circumstances where a mandated curriculum is in place, where teachers have little choice over what and how to teach, where teachers rely mainly on textbooks and commercial materials rather than teacher-designed resources, where class size is large and where tests and assessments are designed centrally rather than by individual teachers. Forward design may also be a preferred option in situations where teachers may have limited English language proficiency and limited opportunities for professional development, since much of the planning and development involved can be accomplished by specialists rather than left to the individual teacher.

Central design approaches do not require teachers to plan detailed learning outcomes, to conduct needs analysis or to follow a prescribed syllabus, hence they often give teachers a considerable degree of autonomy and control over the teacher learning process. Teachers may simply adopt the practices without worrying about their claims and theoretical assumptions since they offer a supposedly expert-designed teaching solution. Adoption of a central design approach may also require a considerable investment in training, since teachers cannot generally rely on published course-book materials as the basis for teaching.

A backward design option may be preferred in situations where a high degree of accountability needs to be built into the curriculum design and where resources can be committed to needs analysis, planning, and materials development. Well-developed procedures for implementing backward design procedures are widely available, making this approach an attractive option in some circumstances. In the case of large-scale curriculum development for a national education system, much of this development activity can be carried out by others, leaving teachers mainly with the responsibility of implementing the curriculum.

In conclusion, any language teaching curriculum contains the elements of content, process, and output. Historically these have received a different emphasis at different times. Curriculum approaches differ in how they visualize the relationship between these elements, how they are prioritized and arrived at, and the role that syllabuses, materials, teachers and learners play in the process of curriculum development and enactment. The notion of forward, central and backward design provides a useful metaphor for understanding the different assumptions underlying each approach to curriculum design as well as for recognizing the different practices that result from them.

BIBLIOGRAPHY

1. Clark, J.L. Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning / Clark J.L. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 272 p.
2. Docking, R. Competency-based curricula – the big picture / R. Docking // Prospect, 1994. – Vol. 9(2). – P. 8–17.
3. Pennington, M.C. Re-orienting the teaching universe: the experience of five first-year English teachers in Hong Kong / M.C. Pennington, J.C. Richards // Language Teaching Research, 1997. – Vol. 1, no. 2. – P. 149-178
4. Richards, J.C. Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design / J.C. Richards // RELC Journal, 2013. – Vol. 44, no. 1. – P 5-33.
5. Richards, J.C. Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition / Richards JC, Rodgers T. – New York: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.

6. Taba, H. Curriculum Development: Theory and Practice / H. Taba. – New York: Harcourt Brace and World, 1962. – 529 p.
7. Tessmer, M. A layers-of-necessity instructional development model / M. Tessmer, J.F. Wedman // Educational Research and Development, 1990. – Vol. 38 (2). – P. 77–85.
8. Tyler, R. Basic Principles of Curriculum and Instruction / R. Tyler. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1969. – 134 p.
9. Wiggins, G. Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment / G. Wiggins, J. McTighe // CBE Life Sci Educ., 2007. – Vol. 6(2). – P. 95–97.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Шандрук – доктор педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: порівняльна педагогіка, підходи до навчання іноземної мови.

СУЧАСНІ НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ З ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Богдан ШУНЕВИЧ (Львів, Україна)

У статті проведено аналіз навчальних матеріалів для підготовки перекладачів галузевої літератури кафедрами перекладу вітчизняних технічних, військових і воєнізованих вищих навчальних закладів і, зокрема, у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності.

Ключові слова: галузевий переклад, навчальні матеріали, технічні, військові і воєнізовані навчальні заклади.

The article deals with the educational material analysis for training translators/interpreters of special literature by translation departments at technical, military and militarized high schools including Lviv State University of Life Safety.

Keywords: special translation, educational translation, technical, military and militarized high schools.

У провідних вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ) нашої країни створено ряд кафедр для підготовки перекладачів галузевої літератури, які б бездоганно володіли українською та іноземними мовами, галузевими термінологіями і навиками письмового та усного двостороннього перекладу, наприклад, *кафедри теорії, практики та перекладу окремо англійської, французької і німецької мов факультету лінгвістики Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", кафедра військового перекладу та спеціальної мовної підготовки факультету іноземних мов та військового перекладу військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедра ділової іноземної мови та перекладу факультету інформатики та управління Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», кафедра англійської філології і перекладу гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, кафедра філології, перекладу та мовної комунікації гуманітарного факультету Академії внутрішніх військ, кафедра теорії та практики перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, кафедра іноземної філології та перекладу факультету транспортних та інформаційних технологій Національного транспортного університету [13].*

Кафедра іноземних мов та технічного перекладу (ІМтаТП) гуманітарного факультету Львівського державного університету безпеки життєдіяльності отримала дозвіл на прийом і підготовку бакалаврів за напрямом 6.020303 «Філологія» кваліфікації «Перекладач» у 2012 р. Ліцензовано підготовку фахівців з перекладу технічної літератури з таких мов: англійська-українська, німецька-українська, французька-українська і польська-українська [5].

Однією з основних складових підготовки бакалаврів кваліфікації «Перекладач» є курс лекцій і практичних занять з теорії і практики галузевого перекладу.

Мета статті – провести аналіз навчальних матеріалів для організації підготовки перекладачів галузевої літератури кафедрами перекладу вітчизняних вищих навчальних закладів і, зокрема, кафедри ІМтаТП у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД).

Проведене нами дослідження дало можливість виявити, що теоретичні основи і практичні аспекти галузевого перекладу викладено в монографіях, курсах лекцій, посібниках та інших матеріалів з цієї тематики багатьох ВНЗ України [1-4; 6-12].

Матеріалом дослідження послужили монографії і посібники кафедр перекладу Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківського національного університету імені Василя Каразіна та військових і воєнізованих ВНЗ, а саме: Національного авіаційного університету, Академії внутрішніх військ, Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького та Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, а також збірники доповідей конференцій, які проводяться на базі цих навчальних закладів.

Розглянемо детальніше наявні у нас наукові і навчальні матеріали з цієї тематики.

У колективній монографії «Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: Теоретичні засади галузевої комунікації» за редакцією проф. Людмила Пелепейченко обґрунтовано «модель аналізу галузевої комунікації та виявлені особливості мовної комунікації в діяльності сил охорони правопорядку. Значна увага приділена проблемам мовного впливу, протидії маніпулятивним технологіям, комунікації в конфліктних умовах, характерних для правоохоронної сфери діяльності. Визначені напрями дослідження проблем міжкультурної комунікації та соціального іміджу, актуальні для правоохоронної галузі. Запропоновані методи формування комунікативної компетенції суб'єктів правоохоронної діяльності» [6].

Ще в одній монографії за редакцією проф. Л. Пелепейченко подано результати дослідження актуальних проблем підготовки перекладачів. Робота містить три розділи. У першому розглядаються лінгвістичні засади перекладу. Другий розділ присвячено питанням формування комунікативної компетенції майбутніх перекладачів, третій – дидактичним аспектам підготовки перекладачів [2].

Підручник професорів Тараса Кияка, Анатолія Науменка, Олександра Огую «Перекладознавство (німецько-український напрям)» суттєво доповнює дидактичну базу з перекладознавства, насамперед стосовно німецької та української мов, висвітлюючи різні проблеми міжкультурної комунікації. У ньому поєднано перекладознавчу теорію з її практичним спрямуванням. Приклади з наукових публікацій та фрагменти розмов широко ілюструють як загальні теоретичні постулати, так і служать основою для вправ для закріплення перекладацьких навичок. Цікавими і корисними є додатки, наведені наприкінці підручника [10].

Підручник проф. Євгена Василька з курсу «Теорія військового перекладу» (англійська мова) був одним з перших навчальних матеріалів складених відповідно до навчальної програми з метою підготовки майбутніх фахівців за курсом теорії і практики військового перекладу після проголошення незалежної України. Побудований на сучасних матеріалах й оригінальних текстах військових документів та періодики, він допомагає збагатити знання спеціальною термінологією та вдосконалити навички військового перекладу [3].

Навчальний посібник Ігоря Яремчука, Юрія Беца, Ігоря Блощинського «Спеціальний переклад (англійська мова)» виданий у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького містить лексичний матеріал та сприяє практичному застосуванню на основі запропонованих вправ вдосконаленню перекладацької компетентності на основі текстів про політичні, економічні та військові організації, світові міграційні процеси та боротьбу з незаконною міграцією. Окрема тематична підбірка стосується протидії контрабанді та незаконній торгівлі людьми, дослідженню миротворчої діяльності міжнародних організацій, які несуть відповідальність за підтримання миру і безпеки в усьому світі. Крім того, окремим аспектом виділено матеріал про загальну характеристику та діяльність Берегової охорони США. Для набуття навичок перекладу соціально-політичних текстів було охоплено найбільш типову тематику відповідного спрямування.

Навчальний посібник служить для підготовки до практичних і семінарських занять, може використовуватися під час написання курсових і дипломних робіт, для самостійної підготовки курсантів, слухачів та студентів [11].

Підручник Ігоря Ольхового, Максима Білана, Олексія Акульшина «Основи військового перекладу (французька мова)» укладено у відповідності з освітньо-кваліфікаційними програмами підготовки військових фахівців кадрової служби і запасу за спеціальністю

«Переклад» з метою набуття базових військово-спеціальних знань з основних галузей воєнної науки, структури збройних сил, воєнно-політичного і військово-технічного співробітництва, формування і розвинення первинних навичок усного (послідовного і двостороннього) та письмового перекладу, формування активного білінгвального лексико-термінологічного мінімуму готових перекладацьких рішень на репродуктивному та рецептивному рівнях відповідно.

У додатках наведено французько-український військовий словник базових лексико-термінологічних одиниць та словник скорочень.

Підручник укладено для курсантів і студентів за програмою підготовки офіцерів запасу, офіцерів-слухачів, а також всіх, хто цікавиться питаннями двостороннього воєнно-політичного і військово-технічного співробітництва [7].

Навчальний посібник Валентини Гапонової, Ігоря Яремчука та Ігоря Блощинського з дисципліни «Військовий переклад» присвячений вивченню загальної характеристики збройних сил США, організації вищого військового управління, комплектування, озброєння та перспективи розвитку кожного з їх видів, а саме: сухопутних військ, військово-повітряних сил, військово-морських сил та корпусу морської піхоти. Велика увага приділяється також вивченню основних компонентів міністерства національної безпеки США, головних напрямків військової політики, військового потенціалу США та процесу реформування їх збройних сил на сучасному етапі.

До кожної теми розроблено різноманітні завдання, що дає можливість достатньо повно і різносторонньо здійснити контроль засвоєння навчального матеріалу.

Навчальний посібник також може бути корисним для підготовки до практичних та семінарських занять, використовуватися під час написання курсових і дипломних робіт, для самостійної підготовки курсантів.

При підготовці навчального посібника було використано матеріали останніх досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців у сфері військового перекладу.

Підручник охоплює широке коло аспектів військової справи, багато уваги в ньому приділено активізації пізнавальної діяльності слухачів, створенню бази для практичного засвоєння матеріалу, розвитку навичок перекладу матеріалів військової тематики [4].

На кафедрі іноземних мов та технічного перекладу ЛДУ БЖД також підготовлено до друку курс лекцій з галузевого перекладу і посібник для практичних занять з цієї тематики.

Додатковими матеріалами для підготовки лекцій і практичних занять з галузевого перекладу служать тези доповідей міжнародних та українських конференцій, які проводять згадані вище кафедри.

У процесі дослідження виявлено, що тематики конференцій двох університетів присвячені повністю проблемам теорії і практики перекладу (ТПП): кафедра теорії та практики перекладу англійської мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Каразіна провела у 2013 р. вже VII Міжнародну наукову конференцію на тему «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу», на якій передбачено такі секції: 1. Історичні перекладознавчі студії. 2. Когнітивні та соціолінгвістичні засади перекладацької діяльності. 3. Дискурсивні аспекти перекладу. 4. Семантичні та прагматичні аспекти перекладу. 5. Переклад як засіб міжкультурної комунікації. 6. Теоретичні та практичні питання галузевого перекладу. 7. Методика навчання перекладу [1]; кафедра англійської філології і перекладу гуманітарного інституту Національного авіаційного університету організувала VI Міжнародну науково-практичну конференцію «Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика» з такими секціями: 1. Переклад фахових текстів – актуальні проблеми і перспективи. 2. Термінологія та переклад. 3. Соціокультурні та прагматичні аспекти перекладу. 4. Лексичні, граматичні та стилістичні аспекти перекладу. 5. Перекладацька традиція та перекладознавство. 6. Підготовка перекладачів на сучасному етапі [12].

На конференціях більшості університетів проблемам теорії та практики перекладу присвячено лише 1-3 секції. У 2012 р. колектив кафедри іноземних мов та технічного перекладу ЛДУ БЖД провів V Міжнародну конференцію "Лінгвістичні проблеми та

інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах". Одна із секцій конференції присвячена проблемам перекладу.

Кафедра також проводить щомісячний семінар «Теорія і практика військово-технічного перекладу». На відміну від окремих секцій конференцій, семінарські обговорення дають змогу детально розглянути вузьке коло професійних питань.

Тематику доповідей, прочитаних під час засідань і круглих столів протягом січня 2011 – грудня 2013 рр., можна умовно розділити таким чином: 1. Історія, особливості письмового та усного перекладу фахової і художньої літератури. 2. Проблеми укладання та перекладу словників. 3. Використання новітніх технологій під час перекладу фахової літератури.

Висновки. Проведене дослідження дало можливість прийти до висновку, що в нашій країні створено достатньо кафедр теорії і практики перекладу, є умови для підготовки перекладачів галузевої літератури.

На нашу думку, зараз потрібно приділяти більше уваги якості підготовки таких фахівців, а отже наступним кроком повинна бути організація центрів їх перепідготовки.

Викладачі теорії і практики галузевого перекладу мають достатню кількість дидактичного матеріалу, теоретичну базу та практичні зразки англійсько-німецько-французько-українського та українсько-англійсько-німецько-французького перекладу, який би цілком відповідав сучасним вимогам як усного, так і письмового його варіантів.

Для покращення якості підготовки перекладачів галузевої літератури потрібно створити міжуніверситетську базу даних про перекладені патенти, статті, матеріали конференцій в Україні, а також базу записів синхронних перекладів, наприклад, під час міжнародних наукових конференцій, які проводяться в Україні і вітчизняними перекладачами за кордоном.

Важливими подіями в житті перекладачів є участь у спеціалізованих конференціях, семінарах з галузевого перекладу.

Матеріали конференцій, засідань семінару можна використовувати як додатковий матеріал до посібників з дисципліни «Теорія і практика перекладу». Під час засідань семінару є можливість послухати доповіді, поспілкуватися з відомими спеціалістами стосовно актуальних проблем фахового перекладу безпосередньо в аудиторії або дистанційно за допомогою відео- або аудіоконференції. З цією метою, в порядку денному цих засідань є тільки 2-3 доповіді і багато часу для їх обговорення, а також для питань-відповідей.

З тематикою останніх презентації, доповідей учасників семінару в ЛДУ БЖД можна ознайомитися у новинах на Веб-сторінці університету [5], а частина з них опубліковані у формі статей.

Використання відео- та аудіоконференцій за допомогою вебінарів і Skype значно розширює аудиторію учасників засідань семінару і дає можливість залучати до його проведення науковців з будь-якого вітчизняного і зарубіжного навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу: VII Міжнародна наукова конференція. – Режим доступу: http://www.univer.kharkov.ua/ua/research/all_conferences/conferences?news_id=2255. – Заголовок з екрану, 2013.
2. Актуальні проблеми підготовки перекладачів: монографія / За ред. д. філол. н., проф. Л. Пелепейченко. – Харків: ВІ ВВ МВС України, 2006. – 261 с.
3. Василько Є. Підручник з курсу «Теорія військового перекладу» (англійська мова). – ВІ при НУ «Львівська політехніка», 2001. – 238 с.
4. Гапонова В., Яремчук І., Блощинський І. Військовий переклад: Навчальний посібник. – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2006. – 440 с.
5. Кафедра іноземних мов та технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – Режим доступу: <http://www.ubgd.lviv.ua/index.php?id=77>. – Заголовок з екрану, 2013.
6. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: Теоретичні засади галузевої комунікації: Монографія / [За ред. д. філол. н., проф. Л. Пелепейченко]. – Х.: АВВ МВС України, 2009. – 272 с.
7. Ольховий І. Основи військового перекладу (французька мова): Підручник / І. Ольховий, М. Білац, О. Акульшин / за заг. ред В. Балабіна. – Вид. 2-ге, допов. та випр. – К.: Логос, 2012. – 632 с.
8. Переклад англомовної економічної літератури. Економіка США: Навчальний посібник. – Видання друге, доповнене / Черноватий Л.М., Карабан В.І. – Вінниця: Нова книга, 2010. – 272с.
9. Переклад англомовної психологічної літератури: Навчальний посібник / За ред. Черноватого Л. М. та ін. – Вінниця: Нова книга, 2012. – 512 с.

10. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник / Т. Кияк, А. Науменко, О. Огуй. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 543 с.
11. Спеціальний переклад (англійська мова): навчальний посібник / І. Яремчук, Ю. Бец, І. Блощинський [та ін.] – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2012. – 316 с.
12. Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика: матеріали доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції 5-6 квітня 2013 р. / за заг. ред. А. Гудманяна, С. Сидоренка. – К.: Аграр Медіа Груп, 2013. – 472 с.
13. Шуневич Б. Центри підготовки перекладачів технічної і військової літератури в Україні // Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 6-7 квітня 2012 р. – К.: Вид-во НАУ, 2012. – С. 45-49.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Богдан Шуневич – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та технічного перекладу, декан гуманітарного факультету Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Наукові інтереси: технічний переклад, термінознавство, дистанційне і комбіноване навчання.

АНЕКДОТ НА ЗАНЯТТЯХ З ОСНОВ ТЕОРІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Олена АБРАМІЧЕВА, Олександра КУУЗ (Севастополь, Україна)

Розглянуто можливості ілюстративного використання на заняттях з основ теорії мовної комунікації анекдотів як дискурсу, що реалізує різні типи імпліцитної інформації в комунікації.

Ключові слова: анекдот, мовна комунікація, експліцитна та імпліцитна інформація, пресупозиція, імплікація, комунікативна компетенція студента-перекладача.

The authors consider the possibilities of using anecdotes as the discourse where different types of implicit information are realized, at the Language Communication Theory class.

Key words: anecdote, language communication, explicit and implicit information, presupposition, implication, communicative competence of translation students.

На заняттях з основ теорії мовної комунікації для студентів-перекладачів окремий модуль відводиться засобам мовного коду в комунікації, у тому числі типології дискурсів і текстів, типам інформації в дискурсах і текстах, типології мовленнєвих актів, типам імпліцитної інформації тощо. Ознайомлення студентів із засобами мовного коду найчастіше відбувається за стандартною схемою: ознайомлення з базовою категорією організації мовного коду – дискурсом та його типами, з відмінностями між дискурсом і текстом, з категоріями тексту, найважливішими з яких є зв'язність, цілісність, інтенційність, інформативність, модальність, інтегративність тощо, із сутністю мовленнєвих жанрів та їх типологією, з класифікацією мовленнєвих актів, ознайомлення з двома типами інформації в комунікації – експліцитною та імпліцитною, а також типологією імпліцитної інформації. Проте подальша самостійна та тестова робота студентів з цими складними поняттями часто свідчить про те, що студентам бракує вміння на практиці оперувати засобами мовного коду в умовах конкретно заданої комунікативної ситуації, розуміти мовленнєві та немовленнєві повідомлення, а також робити висновки щодо прямого та непрямого значення цих повідомлень, спираючись на аналіз конкретної ситуації. Іноді характер повідомлень є настільки складним, що потребує додаткових лінгвістичних знань і навичок, знань суміжних розділів мовознавства. Крім цього, студенти-перекладачі мають сформувати й постійно вдосконалювати свою професійну комунікативно-мовну компетенцію, спілкуючись як рідною, так і другою або третьою іноземною мовами. Завдання є досить складним, якщо мати на увазі, що лінгвістична дисципліна «Основи теорії мовної комунікації» згідно з Навчальною програмою підготовки фахівців-перекладачів викладається на другому курсі навчання, коли студенти перебувають ще на початковому етапі оволодіння всіма професійними навичками майбутнього фахівця.

У цій статті ми намагаємося допомогти студентам-філологам і перекладачам уникнути труднощів у процесі аналізу різних комунікативних ситуацій та з'ясуванні причин комунікативних девіацій, у розумінні механізмів породження непрямих смислів, а також оволодінні навичками розрізнення типів імпліцитної інформації, таких як пресупозиція, імплікація тощо, через залучення до викладання дисципліни «Основи теорії мовної комунікації» як ілюстративного матеріалу анекдотів, які завдяки своїй поширеності в

міжособистісній комунікації, традиційності та характерним ознакам гумористичного жанру взагалі, здаються нам цікавим об'єктом для спостережень щодо складної взаємодії різноманітних смислів у комунікації.

Спектр досліджень, пов'язаних з анекдотом, є дуже широким. Дослідники вивчали структуру анекдота (О.С. Архипова, А.В. Карасик, О.М. Месропова, Є.Я. Шмельова) та його дискурсивні характеристики (М.А. Паніна, М.С. Петренко, А.Ю. Голобородько); жанрову специфіку (О.С. Архипова, Є. Курганов, Є.Я. Шмельова, О.Д. Шмельов, М.С. Петренко, В.В. Дементьев) та прагматичні механізми (В.П. Руднев, Е. Лендваї, О.М. Месропова); змістовні (О.С. Архипова, О.М. Месропова, М.Д. Голев, Є.Ю. Бруннер) та соціокультурні аспекти (А.В. Карасик, М.С. Каган, І.А. Тульпе, В.О. Самохіна, О.С. Архипова), імпліцитні смисли та когнітивний фон (А.Ю. Голобородько, М.А. Паніна); мовні засоби створення комічного ефекту в анекдоті (О.А. Ковтунова, С.О. Єгорова, С.І. Москальова, О.В. Уткіна, Н.В. Нагуш).

Наше завдання має зовсім інший характер. Ми не намагаємося вивчати анекдот як особливий тип гумористичного дискурсу, а пропонуємо навчати комунікативної компетенції через анекдот, що є методично виправданим з огляду на результати тестових випробувань студентів, які свідчать про покращення якості знань з питань, що є базовими для вищезначеної дисципліни, у студентів, яким на лекціях і семінарських заняттях, присвячених певним аспектам, було запропоновано проаналізувати низку анекдотів, що ілюструють предмет вивчення. На матеріалі анекдотів можна вивчати сутність десятків комунікативно-лінгвістичних понять і категорій: мовну поведінку й комунікативну компетенцію комунікантів, природу комунікативних девіацій, соціокультурні стереотипи, гендерні особливості спілкування, пресупозиції та імплікатури, лінгвістичну природу комічного ефекту тощо. Так, А.Р. Габідуліна [1] залучає анекдот як яскравий матеріал для розв'язання питання про мовні механізми створення гумору у своєму навчальному посібнику з основ теорії мовної комунікації. У своєму підручнику «Язык и межкультурная коммуникация» С.Г. Тер-Мінасова [3] розглядає національно-культурні стереотипи на основі так званих «міжнародних» анекдотів, тобто анекдотів, герої яких є представниками різних національностей, що потрапляють в однакові ситуації, але по-різному, відповідно до рис свого національного характеру, реагують на них. Є.В. Ягунова включає роботу з комунікативного аналізу анекдотів до обов'язкової самостійної роботи студентів і магістрантів гуманітарних факультетів з курсу «Теорії мовленнєвої комунікації» [4].

Анекдот має багато переваг, що сприяють саме його залученню до комунікативного аналізу на заняттях зі студентами. Анекдот є певним видом комунікації, доступної та знайомої кожній людині. Анекдот є малою, і тому зручною для спостережень, формою гумористичного дискурсу, яка є самостійною комунікативною ситуацією з усіма необхідними для її динамічного розв'язання складовими: контекстом і ситуацією спілкування, учасниками спілкування з притаманною їм комунікативною поведінкою, аспектами мовного коду, паралінгвістичними засобами спілкування (розповідаючи анекдот, ми мимовільно вдаємося до різноманітних жестів, міміки, інтонації тощо, щоб досягти бажаної тональності анекдота та викликати бажаний комунікативний ефект). Крім цього, розуміння мовного гумору (ми не беремо до уваги ситуативний гумор, який передає комізм ситуації незалежно від мовного оформлення і тому легше перекладається на інші мови та транслюється іншими видами мистецтва) передбачає не пасивне сприйняття його слухачем, у нашому випадку студентом, а й когнітивну переробку отриманої слухачем інформації. Це означає, що студент, щоб зрозуміти анекдот, має володіти не тільки мовною компетенцією, тобто розуміти мову, але також інтерактивною компетенцією, тобто знаннями правил мовленнєвої інтеракції, а щоб зрозуміти іншомовний анекдот – ще й соціокультурною компетенцією або фоновими знаннями окремих реалій в інших культурах.

У цій статті ми зосередимо увагу на формуванні у студентів умінь декодувати пресупозиції мовців, бачити причини їх непорозумінь і комунікативних невдач (які в анекдоті часто й викликають комічний ефект і сміх), а також розрізняти пресупозиції та імплікатури, що є однією з найбільш складних для студентів проблем, вирішити яку ми намагаємося за допомогою саме анекдотів.

Як зазначають дослідники, іманентною ознакою анекдотичного діалогічного дискурсу, що обумовлює породження комічного смислу, є порушення у свідомості індивіда звичної картини світу, руйнування уявлень про об'єктивні зв'язки та відносини предметів і явищ навколишнього світу. Анекдотичний дискурс конститується власне текстом анекдота діалогічної структури (вербалізована складова) і когнітивним фоном (невербалізована складова). Комічний зміст анекдота народжується під час незбігу пресупозиції мовця та слухача як складових когнітивного фону спілкування [2: 66].

А.Р. Габідулліна вказує на те, що в повсякденній комунікації люди спираються на тотожні пресупозиції, за необхідності заповнюючи прогалини, доповнюючи фонові знання, експлікуючи ту частину інформації, яка може викликати неоднозначне розуміння. Розбіжність у розумінні пресупозиції висловлювання різними комунікантами нерідко призводить до непорозуміння, до виникнення всіляких казусів у житті [1: 120].

Звернемося до конкретних анекдотів, що ілюструють розбіжності в розумінні пресупозицій комунікантами.

As the doctor completed an examination of the patient, he said, "I can't find a cause for your complaint. Frankly, I think it's due to drinking." "In that case," said the patient, "I'll come back when you're sober".

Комуніканти розходяться в розумінні пресупозиції висловлювання. У той час коли лікар каже про причину хвороби пацієнта, пацієнт робить висновки про стан самого лікаря.

Sherlock Holmes and his friend Watson were on a camping and hiking trip. They had gone to bed and were lying there looking up at the sky. Holmes said, "Watson, look up. What do you see?" "Well, I see thousands of stars." "And what does that mean to you?" "Well, I guess it means we will have another nice day tomorrow. What does it mean to you, Holmes?" "To me, it means someone has stolen our tent."

Комуніканти доходять різних висновків з висловлювання «*I see thousands of stars*», спираючись на можливі різні пресупозиції. Доктор Ватсон на екзистенціальну (загальновідомий факт, прикмету) «*tomorrow there will be a nice day*», а Шерлок Холмс – на логічну «*the tent has been stolen*». У нормальному побутовому спілкуванні сприймається тільки перша екзистенціальна пресупозиція. Актуалізація ж другої є зовсім несподіваною, оскільки вона ґрунтується не на життєвому, а на професіональному досвіді Шерлока Холмса.

Наступний анекдот також побудований на «різночитанні» пресупозиції в мовленні:

Teacher (warning her pupils against catching cold) – "I had a little brother seven-year-old, and one day he took his new sled out in the snow. He caught pneumonia, and three days later he died."

Silence for ten minutes.

Voice from the Rear – "Where's his sled?"

У той час коли адресант-вчителька намагається пояснити дітям, що вони повинні берегти своє здоров'я, адресатів-дітей цікавить тільки доля саней.

Класичним прикладом «різночитання» пресупозицій є анекдотична ситуація, наведена А.Р. Габідулліною:

"Just think, children," – said the missionary, "In Africa there are six million square miles where little boys and girls have no Sunday school. Now, what should we all strive to save money for?"

"For going to Africa!" answered the children in chorus.

Наше мовлення надзвичайно багате на імплікації (імплікатури) – це дозволяє економити мовні ресурси, надавати смислу більше, ніж безпосередньо сказано, передавати інформацію посередньому слухачеві таємно від сторонніх слухачів, дотримуватися правил ввічливої поведінки, не нав'язуючи співрозмовнику своїх поглядів тощо. У нормі вони розпізнаються легко й миттєво, їх ідентифікація не є складною для комунікантів [1: 121]. Проте використання непрямих мовленнєвих актів приховує в собі небезпеку: співрозмовник має право відреагувати на прямий, а не на непрямий зміст мовленнєвого акту, що часто й спостерігаємо в анекдотах:

Una mujer se levanta por la mañana, despierta a su marido y le dice:

– Cariño, he tenido un sueño maravilloso. He soñado que me regalabas un collar de diamantes por mi cumpleaños. Que querrá decir?.

El marido le contesta:

– Lo sabrás en tu cumpleaños...

Llega el día del cumpleaños de la esposa y el marido entra en casa con un paquete en la mano.

La mujer, emocionada, se lo quita de las manos, rasga nerviosa el papel, abre rápidamente la caja y encuentra un libro titulado: "El significado de los sueños".

Комічний ефект цього іспанського анекдоту ґрунтується на використанні дружиною-адресантом непрямого мовленнєвого акту «*Que querrá decir?*», натякаючи на своє бажання отримати діамантове намисто в подарунок на день народження, у той час як її чоловік-адресат сприймає повідомлення в його прямому значенні та дарує дружині сонник.

У наступному анекдоті бачимо, як менеджер супермаркету навмисно ігнорує імплікацію слів самовпевненого юнака «*But I'm a college graduate*», підмінюючи її своєю власною пресупозицією, що базується на життєвому досвіді:

A young man hired by a supermarket reported for his first day of work. The manager greeted him with a warm handshake and a smile, gave him a broom and said, "Your first job will be to sweep out the store."

"But I'm a college graduate," the young man replied indignantly. "Oh, I'm sorry. I didn't know that," said the manager. "Here, give me the broom – I'll show you how."

У наступному анекдоті комуніканти спілкуються за допомогою лише непрямих мовленнєвих актів:

The patient shook his doctor's hand in gratitude and said, "Since we are the best of friends, I would not insult you by offering payment. But I would like you to know that I have mentioned you in my will."

"That is very kind of you," said the doctor emotionally, and then added, "Can I see that prescription I just gave you? I'd like to make a little change..."

Відмовляючись платити лікарю, дотепний пацієнт використовує непрямий мовленнєвий акт. Прихований зміст слів пацієнта «*I have mentioned you in my will*», який можна сформулювати таким чином: «Виногороду ви отримаєте після моєї смерті», – ображає лікаря. Наступну імплікатуру слухач визначає самостійно: не важко здогадатись, навіщо лікарю знадобилось щось змінювати в рецепті «вдячного» пацієнта.

A little boy at a wedding looks at his mom and says, "Mommy, why does the girl wear white?" His mom replies, "The bride is in white because she's happy and this is the happiest day of her life." The boy thinks about this, and then says, "Well then, why is the boy wearing black?"

Дитина виводить логічно правильну імплікацію з пояснень матері, проте подібна логіка протирічить загальноприйнятій думці й здоровому глузду, що і створює комізм ситуації.

Ще один тип імплікатур, які використовуються в анекдотах, – ситуативно-дейктичні (за визначенням А. Р. Габідулліної) – ґрунтуються на порушенні тотожності референтів у системі координат часу та простору:

There's this blonde out for a walk. She comes to a river and sees another blonde on the opposite bank.

"Yoo-hoo!" she shouts, "How can I get to the other side?"

The second blonde looks up the river then down the river and shouts back, "You ARE on the other side."

Ще один анекдот із розбіжною системою просторових координат референтів.

As a senior citizen was driving down the freeway, his car phone rang. Answering, he heard his wife's voice urgently warning him, "Herman, I just heard on the news that there's a car going the wrong way on 280. Please be careful!" "Heck," said Herman, "It's not just one car. It's hundreds of them!"

Комунікативні девіації, що так чи інакше обумовлюють комічний ефект в анекдотичному жанрі, полягають у недосягненні адресантом комунікативної мети, у відсутності взаєморозуміння та згоди між учасниками комунікації. Причини та механізми

комунікативних девіацій різноманітні і можуть належати не лише до сфери соціокультурних або гендерних стереотипів, фону знань, психологічних уподобань співрозмовників, але й у сфері мовної компетентності комунікантів. Іноді ситуації, коли комуніканти навмисно ігнорують імплікації або висувають неіснуючі імплікації з висловлювань, нагадують мовну гру, що посилює комізм анекдота.

Pretty girl: "May I try on that two-piece suit in the window?"

Store manager: "Go right ahead. It might help business."

Адресат-менеджер висуває неіснуючу імплікатуру із запитання дівчини. Стилiстичний ефект мовної гри пояснюється специфікою постпозитивного, атрибутивного словосполучення «*in the window*», що вжите після означуваного іменника «*suit*». Це дозволяє адресату побудувати репліку-відповідь, виходячи із другої синтаксично можливої функції словосполучення «*in the window*» – функції обставини місця, а отже, з іншого можливого змісту всього висловлювання.

Анекдоти як тип комунікації відрізняються перевагою в них непрямих смислів, переосмисленням загальноприйнятих когнітивних структур, розбіжністю в декодуванні того самого повідомлення різними комунікантами. Розуміння слухачем гумору взагалі, а також смислу анекдотів як особливої форми гумору, свідчить про його високу комунікативно-мовну компетенцію. Розуміння іншомовного гумору студентом-перекладачем свідчить також про його соціокультурну компетенцію. Переклад гумористичних текстів, з якими студентам-перекладачам доведеться зіткнутися в процесі професійної підготовки, а в подальшому, можливо, і в професійній діяльності, вимагатиме від них уміння декодувати приховані смисли, уміння викликати в реципієнта, який не є носієм мови, реакцію на гумор, адекватну тій, що має бути викликана у носіїв мови. Допомогти студентам упоратися з цим нелегким завданням можна вже на початковому етапі підготовки майбутніх фахівців-перекладачів через залучення до навчального процесу (в рамках різних теоретичних і практичних дисциплін) різноманітних форм гумористичного жанру.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Габидуллина А.Р. Основы теории речевой коммуникации / А.Р. Габидуллина. – Д. : Изд-во Регион, 2000. – 196 с.
2. Маркова Д. В. Репрезентация эмотивных концептов в тексте англоязычного анекдота: дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Д.В. Маркова. – Санкт-Петербург, 2008. – 290 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 264 с.
4. Ягунова Е.В. Теория речевой коммуникации. Учебно-методические указания, задачи для самостоятельной работы и программа курса / Е.В. Ягунова // СПбГУ – СПб., 2011. – 77 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олена Абрамічева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, заступник декана гуманітарного факультету Севастопольського національного технічного університету.

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація, стилістика тексту, методика викладання англійської мови у вищій школі.

Олександра Кууз – бакалавр філології, студентка 5 курсу Севастопольського національного технічного університету.

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація, стилістика англійської та іспанської мов.

ДО ПРОБЛЕМИ ДОЦІЛЬНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО ТЕКСТУ ГАЗЕТНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ФІЛОЛОГІЧНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Еліна АНАНЬЯН (Слов'янськ, Україна)

У статті проаналізовано компетентнісний підхід як ядро реформ, зорієнтованих на модернізацію сучасної вищої освіти. Доведено, що автентичний текст газетно-публіцистичного стилю є перспективним навчальним і методичним матеріалом у процесі формування та подальшого вдосконалення філологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Ключові слова: компетентнісний підхід, філологічна компетенція, автентичний текст, газетно-публіцистичний стиль, лінгвістична інтерпретація тексту, лінгвальні одиниці, адресант, адресат.

In the article the competence-based approach as the nucleus of reforms orientated towards modernization of modern higher education is analyzed. It is proved that authentic text of newspaper-publicistic style is a promising learning strategy in the process of forming and further perfecting of philological competence of future foreign language teacher.

Key words: competence-based approach, philological competence, authentic text, newspaper-publicistic style, linguistic interpretation of the text, lingual units, sender, addressee.

Постановка проблеми. Сучасність висуває високі вимоги до інтелектуального розвитку та професійної готовності молодих фахівців будь-якої галузі діяти в умовах глобальних соціально-політичних та культурних змін, збагачувати вже існуючий досвід з обраної ними професії новим, прогресивним змістом, ставити стратегічні цілі та досягати їх. Студенти вишів стають ключовими фігурами у “*всесвітній тенденції руху до нової якості вищої освіти*”, що представлена перш за все “*наростанням комплексного, системного, міждисциплінарного та інтегрального характеру вимог до рівня підготовленості випускників вишів* для виконання як професійних, так і соціальних ролей у різноманітних і широких контекстах” – (курсив автора –Н. С.) [5, с. 3]. Отже, реальність вищої освіти ХХІ століття вимірюється дієвістю компетентнісного підходу, його роллю у формуванні змісту освіти та отриманні результатів. Саме з орієнтацією на такі реалії і відбувається підготовка майбутнього вчителя іноземної мови, підвищення якості його професіоналізму.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання модернізації професійної освіти вчителя іноземної мови, аналіз підходів, методів та технологій, що стимулюють оновлення процесу підготовки майбутнього фахівця, самовмотивованість у постійному професійному зростанні шляхом удосконалення особистісного професійного досвіду, стають предметом дослідження наукового доробку як вітчизняних, так і зарубіжних учених: А. М. Алексюка, В. О. Болотова, М. І. Дробнохода, М. Б. Євтуха, М. В. Кісіля, В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка, Дж. Равена, М. В. Рижаківа, Н. О. Селезньової, В. В. Серікова, Ю. Г. Татура, Н. Хомського та ін. Висвітлюючи широкий спектр проблем, дослідники використовують такі ключові терміни, як “компетентність” та “компетенція”, що створюють так званий “лейтмотив” у розробці наукового, навчально-методичного забезпечення процесу підготовки вчителя іноземної мови, реалізації відповідних освітніх програм. Домінуючу роль у професійному зростанні майбутнього вчителя іноземної мови відіграє філологічна компетенція. Зазначимо, що філологічна компетенція розглядається науковцями (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, М. Ю. Бухаркіною, М. Кенейлом, К. С. Махмурян, Л. В. Полубіченко, М. Свейном, О. М. Солововой, Д. Хаймсом та ін.) як полікомпонентне явище, у складі якого співіснують і гармонійно взаємодіють фаховий, загальногуманітарний, комунікативний, лінгвокультурологічний, академічний, науково-пошуковий, стратегічний, інформаційно-пізнавальний, естетичний, творчий, самоосвітній та особистісний компоненти. Успішність опанування філологічної компетенції та її поступове вдосконалення генеруються застосуванням різних доцільних та актуальних методів, прийомів та форм навчання, серед яких на особливу увагу заслуговує робота з автентичним текстом газетно-публіцистичного стилю, що передбачає його лінгвістичний аналіз. Так, проводячи філологічну інтерпретацію тексту цього функціонального стилю, студент, з одного боку, занурюється в атмосферу сьогодення країни, мова якої вивчається, знайомиться із суспільно-політичними, соціально-економічними та культурно-освітніми подіями, а з іншого – вивчає, як мова, використовуючи свої ресурси, “реагує” на ці події та “віддзеркалює” їх.

Мета статті – розкрити доцільність використання автентичного тексту газетно-публіцистичного стилю у процесі формування філологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Для аргументації навчальної цінності автентичних текстів газетно-публіцистичного стилю та доцільності їхнього використання у процесі підготовки майбутніх фахівців слід проаналізувати так званий “лінгвістичний статус”, який має газетно-публіцистичний стиль у системі функціональних стилів мови. Так, на думку І. Р. Гальперіна, газетний стиль – це “особливий мовленнєвий стиль”, “особливий різновид писемної літературної мови”, що склався в англійській літературній мові вже до середини ХІХ століття [2, с. 383]. Протягом розвитку газетного стилю відбувалось поступове діалектичне поєднання

стилю газетної інформації з публіцистичним стилем. На думку Г. Я. Солганіка, сьогодні відбувається інтенсивний розвиток газетно-публіцистичного стилю. Цей процес відображається в диференціації газет за манерою стилю повідомляти інформацію, у зміні жанрової типологізації текстів даного стилю, актуалізації використання лексики різних рівнів, їхньої контамінації, презентації оцінки, модальності, авторської інтенції тощо [7]. Такі тенденції впливають і на “розвиток літературної мови, розширюючи можливості її вираження, зокрема збільшуючи потенціал інтелектуально- та емоційно-оцінних засобів”, на “становлення нової лексичної системності газети”, на “оновлення мови сучасності, мови соціуму” [7]. Вивчаючи еволюцію газетно-публіцистичного стилю на рубежі ХХ – ХХІ століть, А. М. Чокою стверджує, що стандарти та норми, якими вимірювалася традиційність мови газетно-публіцистичних текстів, зазнали певної деформації у зв’язку з її тяжінням до діалогічності. Так, однією з головних рис сучасного газетно-публіцистичного тексту є “прагнення знайти свого конкретного адресата, підвищити діалогічність газетних текстів і діалогічну взаємодію автора та читача”, що діалектично пов’язано з ресурсами мови, залученими адресантом до тексту [8, с. 8]. І. В. Арнольд, досліджуючи систему функціональних стилів мови, підкреслює що “газета – засіб інформації та засіб переконання. Вона розрахована на масову й до того ж дуже неоднорідну аудиторію, яку вона повинна втримати, змусити себе читати” [1, с. 283]. Дослідниця підкреслює правомірність вивчення газетного стилю в контексті співіснування з вимогами, що висуваються до публіцистичного стилю, найбільш пріоритетні з яких – логічність та послідовність подання інформації, образність мовлення, прояв авторської інтенції.

Отже, газетно-публіцистична комунікація в таких жанрових формах, як стаття, бесіда, кореспонденція, огляд, замітка, репортаж, інтерв’ю, есе, нарис, надає можливість студентам діалектично поєднувати, з одного боку, теоретичні знання з визначення функціональної приналежності та жанрової своєрідності тексту, змістова, дієва та потенційна сутність якого тяжіє до інформування адресата, навіювання певних суджень, проведення аналітичного огляду, а з іншого – опрацювання тексту в його мовній та мовленнєвій своєрідності. Зазначимо, що аналіз мовного потенціалу автентичного тексту газетно-публіцистичного стилю потребує від студента максимальної уваги до кожного з мовних рівнів (графофонетичного, лексичного, граматичного, синтагматичного, стилістичного, соціолінгвістичного), оскільки кожен з них оперує певними лінгвальними одиницями, які є дієвим механізмом у вибудовуванні тексту, презентації оцінки матеріалу, авторського коментаря, реалізації бажання вплинути на реципієнта імпліцитно або експліцитно. Також здатність газетно-публіцистичного стилю найбільш “гнучко” залучати елементи інших функціональних стилів додає йому стилістичної потужності, аналіз якої здійснюється студентами як творча, дослідна діяльність. Так, сучасний науковець Н. І. Клушина, розглядаючи особливості публіцистичного стилю, підкреслює, що даний функціональний стиль “є відкритим для елементів функціонально-ділового та наукового стилів, у ньому знаходять застосування розмовні способи вираження та нерідко використовуються художні засоби, зокрема образність” [4]. Головною особливістю газетно-публіцистичної комунікації дослідниця вважає діалектичне поєднання та гармонійне співіснування експресії та стандарту, “зумовлене функцією впливу на адресата та функцією повідомлення” [4].

Підкреслимо, що інтерпретація автентичного тексту газетно-публіцистичного стилю має відбуватися поетапно: починаючи з презентації тематики тексту та ідейної спрямованості, якщо матеріал, що досліджується, характеризується “присутністю” автора, його чіткої позиції, яка, у свою чергу, може бути представлена експліцитним шляхом або потребувати декодування; переходом до детального дослідження кожного з мовних рівнів, що підкріплюється залученням порівняння, зіставних аналогій з рідною мовою, пошуком перекладацьких рішень; заключним етапом є підбиття підсумків щодо соціокультурної цінності матеріалу, висловлювання особистісної позиції реципієнта. Таким чином, послідовно переходячи від етапу до етапу, дотримуючись при цьому наступності теоретичних знань та практичного досвіду, отриманого на попередніх етапах аналізу тексту, студент застосовує комплексний інтегрований підхід до оволодіння навчальним матеріалом.

Зупиняючись більш детально саме на роботі з мовним та мовленнєвим матеріалом, використаним в автентичному тексті газетно-публіцистичного стилю, підкреслимо, що, аналізуючи лексичні особливості тексту, майбутній фахівець спостерігає використання запозичень, міжнародних термінів, топонімічних назв, сталих словесних комплексів тощо. За своєю жанровою специфічністю тексти газетно-публіцистичного стилю також стають осередком дієвого функціонування ідіоматичної лексики, поетичних лексичних одиниць, професіоналізмів, жаргонізмів, сленгізмів, які часто вступають у контамінацію між собою та співіснують у діалектичному поєднанні.

Досліджуючи морфологію газетно-публіцистичного мовлення, студент констатує шляхи інтенсивного збагачення сучасного словника мови. Подібні інновації на лексичному рівні представлені як одиницями, характерною рисою яких є узуальність, тобто неологізмами (“лексичними (нові слова), фразеологічними (нові стійкі словосполучення), семантичними (нові лексико-семантичні варіанти слів або нові семантичні варіанти стійких словосполучень)”, так і okazіональними новоутвореннями, запропонованими автором, інтеграція яких у словниковий склад мови пояснюється їхньою потенцією бути узуальними, що визначається часом та частотністю їхнього використання в різних друкованих джерелах [3, с. 6]. Нові слова, словосполучення відбивають науково-технічний прогрес, інформаційний потенціал сучасності, “манери”, за якими трансформуються, змінюються та модифікуються соціальні, політичні, економічні, освітні та культурні відношення в суспільстві. Цілком природно, що подібні лексичні оновлення не відбуваються відірвано від певних способів словотворення, найбільш активними серед яких є афіксація, словоскладання, конверсія, бленд, телескопія, скорочення, аббревіація, зворотне словоскладання, запозичення тощо. Так, у вокабулярі англійських текстів газетно-публіцистичного стилю часто використовуються одиниці з такими продуктивними префіксами, як *execu-* (*execupower*); *mega-* (*mega-diversity*); *super-* (*supersize*); *hyper-* (*hyperparenting*); *nano-* (*nanoage*); *giga-* (*gigaworld*); *cyber-* (*cyberterrorism*); з префіксами-аббревіатурами *e-* (аббревіатурне скорочення слова *electronic*: *e-cash*, *e-learning*); *i-* (аббревіатурне скорочення слова *information*: *i-science*, *i-jury*). Продуктивністю у створенні неологізмів характеризуються такі суфікси, як *-dom* (*thrillerdom*); *-er (-or)* (*lifecaster*); *-ise (-ize)* (*westernise*) та ін. Спираючись на науковий пошук та конкретний практичний матеріал, майбутній фахівець досліджує словоскладання в лексиці англійських текстів газетно-публіцистичного стилю, яке може бути представлено наступними комбінаціями слів: складні слова зі спеціальними єднальними морфемами; складні слова без спеціальних єднальних морфем (складні прикметники, утворені складанням двох ад’єктивних основ; складні прикметники, утворені складанням субстантивної основи з ад’єктивною основою; складні прикметники, утворені шляхом складання основи числівника із субстантивною основою; складні слова, утворені складанням субстантивної основи з дієслівною основою; складні іменники, утворені складанням основи прикметника та основи іменника); складні слова, утворені за допомогою “внутрішнього синтаксису” та ін. [6, с. 135 – 136]. Скорочення як мовне явище з давнім корінням активно функціонує у своїх варіаціях – апокопу, синкопу та афезу (з перевагою апокопу в частотності використання) – у сучасних автентичних текстах газетно-публіцистичного стилю. Бленд та телескопія певним чином відтворюють принцип фузії, тобто відбувається злиття незалежних основ слів, модифікація першого елемента другим, входження одного слова в інше, при цьому спостерігається збіг двох однакових приголосних чи голосних. В останньому випадку мова йде саме про телескопію [3; 6]. Подібні злиття породжують “гібриди”, “суміш” у словнику сучасної англійської мови. Опрацьовуючи конкретний мовленнєвий матеріал (наприклад: “The need for a bipartisan breakthrough, even a modest one, was amplified by the economic costs wrought by the 16-day shutdown and near-default on government obligations” [14]; “President George H. W. Bush said he was “disgusted at the memo,” but he also said he believed the R.N.C. chairman, Lee Atwater, who had been Mr. Bush’s presidential campaign strategist, when Mr. Atwater said he did not know where the memo had originated. Because of Mr. Atwater’s own reputation for attack-dog politics, the president’s belief was not widely shared” [18]; “Now, thanks to the name-and-shame tactics of social media networks, France’s long-suffering women, who might previously have shrugged off such attacks as

everyday sexism and machismo, are hitting back” [12]; “This is the world of moocs – massive open online courses – which have blazed a trail in the US. This autumn, 21 UK universities – including Bristol, Leeds and Southampton – are preparing to launch their own moocs in partnership with the Open University” [13]; “The application of the term terrorist to people using extra-legal means to influence government – and corporate – policy has a precedent in the case of the Earth Liberation Front (ELF). The ELF uses illegal means such as arson to cause economic damage to those they see as profiting from damaging the ecosystem. They go out of their way to ensure no humans are endangered when they carry out their acts of economic sabotage, primarily aimed at multinational corporations, yet they are labeled terrorists by the government and corporations, eco-terrorists, to be precise” [17]), де адресантами використано велику кількість різних моделей словотворення, майбутній фахівець має можливість досліджувати комунікативні потенції словотворення сучасної англійської мови, вивчати детермінованість існування певних граматичних категорій функціонуванням словотворчих елементів, навчатися самостійно практикуватись у виборі словотворчих засобів відповідно до ситуації висловлювання, значно збільшувати свій потенційний словник тощо.

Робота над граматичним матеріалом автентичного тексту газетно-публіцистичного стилю передбачає розгляд частин мови з урахуванням їхніх семантичних, словотворчих, парадигматичних та синтаксичних властивостей (маємо на увазі самостійні частини мови) як у традиційних для них умовах функціонування, так і в умовах трансформаційних змін, відхилень від граматичних норм. Зазначимо, що такий аналіз спонукає студентів до здійснення пошукового підходу. Зосереджуючи увагу на особливостях синтаксису, специфіка якого відповідає лінгвостилістичним вимогам, що висуваються до тексту газетно-публіцистичного стилю – інформувати реципієнта, здійснити переконання та емоційний вплив, – студенти залучаються до аналізу емотивно-маркованого синтаксису, презентованого конструкціями з інверсією, риторичними питаннями, реченнями зі звертанням, повторенням, асиндетоном або, навпаки, перевантаженням полісиндетоном, синтаксичними зразками, що містять еліпси, та ін.

Стилістичний інвентар, залучений автором до канви газетно-публіцистичного тексту, вимагає від студента “розпізнати” експресивно-образну, оцінюючу, кумулятивну, директивну, резюмуючу та контактоутворюючу потенції стилістичних засобів, що становлять комунікативно-прагматичну цінність тексту. Сьогодні, коли адресант газетно-публіцистичної комунікації вже не розглядає адресата як “пасивний об’єкт керування (що витікало з притаманній газеті функції бути «колективним організатором, колективним агітатором і колективним пропагандистом»”, а бачить у ньому “«суверенну» особистість, здатну самостійно розібратися в запропонованій їй інформації”, цілком природним стає якісна та кількісна концентрація експресивних засобів та стилістичних прийомів у текстах газетно-публіцистичного стилю [8, с. 9]. На думку А. М. Чокою, “експресивні засоби оцінки”, залучені до текстів газетно-публіцистичного тексту, “націлені на глибину сприйняття і тому потребують більшої читацької активності, співтворчості. Читачеві самому надається можливість «вивести» оцінку. Можна стверджувати, що загальне методологічне послання сучасної газети полягає у прагненні закликати читача до спільного роздуму. Тенденція до **антропоцентричності** приводить до певної діалектики функцій мови в газеті: функція **повідомлення** починає конкурувати з функцією **спілкування**” [8, с. 12]. Так, використовуючи метафору, метонімію, порівняння, іронію, епітет, гіперболу, оксиморон, антитезу, алюзію, політичний евфемізм, перифраз, інверсію, повтор, перерахування, градацію та інші експресивні засоби і стилістичні прийоми, адресант намагається задовольнити інформаційний попит реципієнта, його зацікавленість у проблемі, що презентується. Аналізуючи конкретний практичний матеріал (наприклад: “... a brand-new book will just smell nasty: almost mouldy, or pungently of glue, or like school chemistry lab” [16]; “For the last several years, governments in the US and UK have chosen a misguided course of austerity, leading to disappointing economic growth in both countries” [19]; “There’s something teasing and even cruel about paternity leave as it stands. Two weeks is the standard. The baby comes and, as advertised, you return from hospital feeling bewildered and love-nuked. The first few days go to staring and coddling and dodging effluent. There are visitors, presents, pedantic calls to NHS

Direct – fatherhood's getting started! Then it's not. Still twitchy on adrenaline, wanting only to circle your wife and child threatening to bite people, you're hauled away and sent back to work. Where everything seems small and ludicrous” [15]; *“This is not the bill of goods we were sold,” she said of the new rules. “To require a new form on a tight timetable is a recipe for disaster and will fundamentally undermine the ... intent to increase funding for our neediest students”* [10]; *“Social workers, like others, cannot guarantee to be able to protect children (just as no doctor can guarantee that a patient will not die or a police officer cannot guarantee to be able to clear up all crimes). However, social workers, doctors and police officers should all be able to guarantee that they will act appropriately in fulfilling their professional duties, and it is when they don't that we should be offering our barbs of criticism”* [11]; *“ ... American and European intelligence officials warn that Al Qaeda's efforts to recruit English-speaking fighters could create new terrorist threats when the battle-hardened militants return home”* [9]), студент залучається до декодування метамови тексту, розкриття конотативних відтінків лексичних одиниць, виявлення семантичного та контекстуального експериментування, здійсненого автором, інтерпретування емотивної морфології та синтаксису тощо.

Висновки. Матеріал, представлений вище, засвідчив, що лінгвостилістичні особливості текстів газетно-публіцистичного стилю, їхня широка тематика озброюють викладача можливістю гармонійно вводити текст газетно-публіцистичного стилю до загального об'єму навчального матеріалу та здійснювати його аналіз у поєднанні та комбінації з іншими видами вправ та форм роботи. Залучаючись до роботи з автентичним текстом газетно-публіцистичного стилю, студент здійснює аналіз “оперативного реагування мови” на реалії сучасності, збагачує свій лінгвістичний та соціокультурний досвід, що є актуальним та значущим для розвитку компетенційного потенціалу майбутнього фахівця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И. В. *Стилистика. Современный английский язык* : [учебник для вузов] / Ирина Владимировна Арнольд. – [4-е изд.]. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 384 с.
2. Гальперин И. Р. *Очерки по стилистике английского языка* / Илья Романович Гальперин. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 458, [2] с.
3. Зацний Ю. А. *Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття: англо-український словник* / Ю. А. Зацний, А. В. Янков. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 360 с.
4. Клушина Н. И. *Общие особенности публицистического стиля* / Н. И. Клушина. – Москва. – Режим доступу : <http://evartist.narod.ru/text12/01.htm>
5. Селезнева Н. А. *Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования* / Н. А. Селезнева // *Высшее образование в России*. – 2009. – № 8. – С. 3 – 9.
6. Смирницкий А. И. *Лексикология английского языка* / Александр Иванович Смирницкий. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. – 259, [1] с.
7. Солганик Г. Я. *О языке и стиле газеты* / Г. Я. Солганик. – Москва. – Режим доступу : <http://evartist.narod.ru/text12/01.htm>
8. Чокою А. М. *Роль эмоционально-экспрессивных средств в современном политическом газетном тексте (на материале метафоры и прецедентных языковых единиц)* : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филологических наук : спец. 10.02.01 „Русский язык” / А. М. Чокою. – Москва, 2007. – 23 с.
9. *A U.S. Reply, in English, to Terrorists' Online Lure* / *The New York Times*. – Режим доступу : <http://www.nytimes.com/>
10. *California schools fear losing millions for low-income students* / *Los Angeles Times*. – Режим доступу : <http://www.latimes.com/>
11. *Child protection: Talking about 'missed opportunities' misses the point* / *The Guardian*. – Режим доступу : <http://www.theguardian.com/uk>
12. *French MP clucking at woman in parliament sparks anger over sexism* / *The Guardian*. – Режим доступу : <http://www.theguardian.com/uk>
13. *Moocs are the clever way to keep up to date* / *The Guardian*. – Режим доступу : <http://www.theguardian.com/uk>
14. *Parties Start Limited Budget Talks to Avoid Repeat Crisis Friday* / *The New York Times*. – Режим доступу : <http://www.nytimes.com/>
15. *Paternity leave: I'm a new father. And I really want to be at home now* / *The Guardian*. – Режим доступу : <http://www.theguardian.com/uk>
16. *Smells like literary spirit* / *The Guardian*. – Режим доступу : <http://www.theguardian.com/uk>
17. *The State in Hyper-Drive: the Post-September 11th U.S.* / *New Formulation*. – Режим доступу : <http://flag.blackened.net/nf/3glavin.htm#4>
18. *Thomas Foley, Former House Speaker, Dies at 84* / *The New York Times*. – Режим доступу : <http://www.nytimes.com/>

19. US budget deal: Congress' epiphany that austerity right now is foolish / The Guardian. – Режим доступу : <http://www.theguardian.com/uk>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Еліна Ананьян – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: проблеми формування професійної компетенції учителя іноземної мови, аспекти філологічного аналізу тексту, автентичний мовний та мовленнєвий матеріал у його стилістичній інтерпретації.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Олена АРДЕЛЯН (Кіровоград, Україна)

В статті проаналізовано основні підходи до визначення сутності організації самостійної роботи студентів; визначено структуру, компоненти системи самостійної роботи студентів педагогічного університету у процесі навчання іноземних мов, критеріальні характеристики ефективності її організації.

Ключові слова: самостійна робота, навчання іноземних мов, типологія самостійних робіт, система модульного навчання.

The basic approaches to determining the nature of students' independent activity organization have been analyzed in the article. The structure and components of the system of students' independent activity organization in the process of foreign languages training as well as criterion characteristics of the effectiveness of its organization have been defined.

Key words: independent activity, the system of independent activity, foreign languages training, the system of module training.

Проблема ефективної організації самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземних мов набуває особливої значущості в умовах глобалізації, коли у світовому освітньому просторі здійснюється перехід від моделі «освіта на все життя» до моделі «освіта через усе життя», що ґрунтується на мобільності та міжкультурних контактах спеціалістів. Проте на сьогодні можемо констатувати, що нездатність пристосуватися до умов європейського суспільства, неспроможність активно співпрацювати із зарубіжними колегами і науковцями, професійна недолугість є, на жаль, характерними рисами значної категорії сучасних учителів. Таким чином, головною метою навчання іноземних мов у педагогічних університетах виступає залучення студентів до іншомовного спілкування в колективі, вивчення фахової автентичної літератури, самостійного отримання інформації з іншомовних джерел та її ефективного використання, ознайомлення із зарубіжними освітніми технологіями. Тому цілком закономірною виявляється потреба у вивченні й дослідженні проблеми організації самостійної роботи студентів з іноземної мови з посиленою увагою до теоретичних та організаційно-методичних аспектів цього процесу.

У світлі нових пріоритетів ініціативність, самостійність, творча активність, а також питання розвитку й формування особистості розглядаються через призму організації самотійної роботи студентів і поступового розширення її обсягу, оновлення її форм і методів, спрямування її змісту на майбутню професійну діяльність. Ці та інші аспекти розкривають у своїх працях В. Буряк, М. Гарунов, Є. Голант, Н. Дайрі, М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Козаков, Р. Мікельсон, І. Огородніков, П. Підкасистий, Н. Половнікова та ін., які чітко й вичерпно характеризують сутність і зміст поняття «самостійна робота» й важливі аспекти її організації. В. Васильєва, Н. Герасименко, М. Єрецький, Г. Ковальов, О. Малихін, О. Савченко, Т. Шамова та ін. доводять принципову можливість підвищення якості навчання за рахунок широкого впровадження самостійної роботи в навчальний процес.

Сьогодні самостійна робота виступає найважливішою формою навчального процесу вищого навчального закладу і має на меті підвищення якості підготовки спеціаліста, надання їй особистісно-орієнтованої спрямованості; перетворення студента в суб'єкт навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності та здійснення процесу керівництва, отримання й засвоєння знань студентами на практико-орієнтованій і проблемно-дослідницькій основі, причому у випадку студентів педагогічних університетів передбачає засвоєння способів керівництва самоосвітою й самостійною роботою учнів, тобто оволодіння теорією організації самостійної роботи у процесі навчання [2].

Дидактична сутність самостійної роботи полягає у створенні системи організаційно-педагогічних умов, що забезпечують опосередковане управління навчальною діяльністю студентів за відсутності викладача й без його безпосередньої участі й допомоги. Під час виконання самостійної роботи підтримка викладача реалізується опосередковано через організацію системи навчання в умовах самопідготовки [7 : 131].

Під самостійною роботою з іноземної мови С. Заскалета розуміє таку форму організації навчально-пізнавальної й мовної діяльності студентів, за якої під керівництвом викладача і за його завданням на заняттях, або поза ними студенти самостійно здійснюють послідовний цикл навчально-пізнавальних дій, які спрямовано на оволодіння відповідним матеріалом або формування мовленнєвих умінь [3].

Згідно вимог кредитно-модульної системи навчання у вищому навчальному закладі самостійна робота студентів є однією з провідних форм організації навчання й має здійснюватися як у процесі аудиторної роботи, так і поза аудиторією. Незалежно від того, чи відбувається самостійна робота студентів з іноземної мови професійного спрямування в аудиторії, чи поза її межами, вона покликана виконувати ряд функцій.

1. Функція мовленнєвої культури – засвоєння студентами техніки спілкування, опанування мовним етикетом, стратегією й тактикою діалогічного та групового спілкування, вирішення різних комунікативних завдань.

2. Пізнавальна функція. Для успішного конкурування вітчизняних підприємств з кращими зарубіжними фірмами, кожен кваліфікований фахівець повинен мати змогу ознайомитися із зарубіжними першоджерелами для того, щоб уміти адекватно оцінити те, що планується розвиненими країнами у відповідних галузях науки й техніки.

3. Полікультурна функція забезпечує загальний розвиток студентів, сприяє розширенню їх кругозору, знань про навколишній світ, про людей, що говорять іноземною мовою, про твори мистецтва, про національні звичаї й особливості культури.

4. Лінгвістична функція сприяє формуванню у студентів уявлень про різні мовні явища, закономірності їх протікання за рахунок вирішення мовленнєвих завдань, що постійно ускладнюються, містять елементи проблемності. Ця функція забезпечує розвиток таких важливих розумових операцій, як зіставлення, аналіз, синтез, а також фонемного й інтонаційного слуху, імітативних здібностей, мовної здогадки.

5. Країнознавча функція дозволяє успішно здійснювати міжкультурну комунікацію, що базується на знаннях національно-культурних лексичних одиниць і вміннях адекватного їх застосування в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати базові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого й безпосереднього міжкультурного спілкування [1].

Таким чином, навчання іноземної мови передбачає створення комплексної, багаторівневої, різнобічної, адаптованої до змінювальних соціально-економічних умов системи самостійної роботи студентів, що дозволяє формувати особистість, готову до саморозвитку та творчості через набуття іншомовної комунікативної, соціокультурної компетенції для здійснення міжкультурного й міжнаціонального спілкування.

Діяльність як система має дві групи основних елементів, які взаємопов'язані між собою: організаційну (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт діяльності) та соціально-психологічну (ціль, мотив, спосіб, результат). Відтак, до основних елементів системи самостійної роботи студентів В.Козаков включає: 1) студента – суб'єкт діяльності; 2) предмет його діяльності; 3) процес як сукупність дій студента над предметом; 4) продукт як наслідок перетворення предмету; 5) умови (зовнішні) дій студента над предметом; 6) цілі як проект продукту результату діяльності; 7) мотиви як внутрішні умови діяльності; 8) вихідний досвід студента, знання, уміння й навички, необхідні для дій над предметами; 9) результат – сформовані вміння, набуті знання, навички й розвинені риси особистості студента [4 : 131].

Існує чимало типологій самостійних робіт. Як правило, виокремлюють такі класифікації: за характером навчально-пізнавальної діяльності студентів; за дидактичною метою; за змістом; за ступенем самостійності й евристичності роботи. Так, І.Малкін [8] пропонує наступний підхід.

1) Самостійні роботи репродуктивного типу: а) відтворюючі; б) тренувальні; в) оглядові; г) перевірочні.

2) Самостійні роботи пізнавально-пошукового типу: а) підготовчі, б) констатувальні, в) експериментально-пошукові, г) логічно-пошукові.

3) Самостійні роботи пізнавально-практичного типу: а) навчально-практичні; б) суспільно-практичні.

П. Підкасистий [10] виділяє: 1) відтворюючі самостійні роботи за зразком; 2) реконструктивно-варіантні; 3) евристичні; 4) творчі (дослідницькі).

А. Усовій [13] належить науково обгрунтована класифікація самостійних робіт за основною дидактичною метою, що співвідноситься з класифікацією за основним видом і способом діяльності тих, хто навчається.

Ці та інші класифікації самостійних робіт носять умовних характер. Названа «умовність», на думку З. Кучер, залежить від того, яка сторона діяльності переважає під час здійснення студентом самостійної роботи – логіко-змістовна чи процесуальна. Перші створюють умови формування потреби в знаннях і прискорюють процес їх засвоєння, другі – примушують студента усвідомлювати та шукати шлях власного просування від незнання до знання, регулювати свої дії відповідно до поставленої мети [6].

Залежно від місця й часу проведення самостійної роботи студентів, характеру керівництва з боку викладача та способу контролю за результатами виконання самостійної роботи студентів розрізняється на наступні види: 1) самостійна робота під час основних аудиторних занять (лекцій, семінарських, лабораторних та практичних); 2) самостійна робота під контролем викладача у формі планових консультацій, творчих контактів, заліків та іспитів; 3) позааудиторна самостійна робота при виконанні студентом домашніх завдань навчального та творчого характеру. В останні роки все частіше дослідники висловлюються за принцип структурності як вихідного положення класифікації самостійних робіт. При цьому всі самостійні роботи підрозділяються на три типи: відтворюючі, тренувальні та творчі, а в основу їхнього розрізнення покладається ступінь складності в їх виконанні.

Г. Романова відповідно до рівнів розділяє самостійну роботу на чотири типи: самостійна робота з теоретичним матеріалом; самостійна робота з підготовки до практичних занять та закріплення їх результатів; самостійна робота на практичних заняттях; контрольна робота [11]. Під типом самостійної роботи маємо на увазі сукупність методів і форм пізнавальної діяльності студентів, що визначаються логікою або структурою навчального матеріалу; передбачуваним характером пізнавальної діяльності студента; дидактичним призначенням самостійної роботи. Вид самостійної роботи підпорядковується її типу, і на відміну від нього реалізується протягом невеликого відрізка навчальної діяльності для вирішення різних дидактичних завдань. Види самостійної роботи можуть бути взаємозамінними.

Сьогодні у вищих навчальних закладах існують дві загальноприйняті форми самостійної роботи студентів. Традиційна, тобто, суто самостійна робота, виконувана самостійно в довільному режимі часу в зручний для студента час, часто поза аудиторією, а також – у мовній лабораторії або майстерні. Інший вид самостійної роботи – аудиторна самостійна робота під контролем викладача, у якого в ході виконання завдання можна одержати консультацію, так звана контрольна самостійна робота. На даний момент намітилася тенденція до розробки третього, проміжного варіанта самостійної роботи студентів, що передбачає більшу самостійність студентів, більшу індивідуалізацію завдань, наявність консультаційних пунктів і ряд психолого-педагогічних новацій, що стосуються як змістовної частини завдань, так і характеру консультацій і контролю, її ще називають самостійною роботою, що управляється [12 : 100]. До таких форм відносять індивідуальні, парні, групові й колективні самостійні роботи. П. Юцявичене, з огляду на специфіку навчальної дисципліни, урізноманітнює їх такими моделями, як-от: робота у парах змінного складу, робота в малих групах, робота з тьютором, самостійна робота зі вступом викладача, самостійна робота із консультативним підкріпленням та ін. [14 : 148].

Завдання т'юторської системи навчання є: адаптація школяра до вищого навчального закладу; спільне з викладачем планування самостійної роботи студентів відповідно до вимог навчальних планів; залучення студента до самостійного набуття знань; формування відсутніх

і вдосконалення наявних умінь і навичок самостійної роботи; контроль самостійної роботи учнів з боку викладача; підготовка студента до самостійної роботи для подальшого навчання (life-long study) [15].

До доцільних форм організації самостійної роботи студентів з іноземної мови А.Панасюк включає: індивідуальні, парні, групові та міжособистісні, що передбачають набуття нових знань і формування творчих умінь і навичок практичного характеру, їх застосування в навчальній та майбутній професійній діяльності [9]. До новітніх форм самостійної роботи належить колективна, яка у процесі навчання іноземних мов являє собою систему співробітницької перцептивно-мовленнєвої взаємодії групи, об'єднаної спільною метою, що протікає в особистісно значущих для його членів умовах соціокультурного середовища й спрямованої на присвоєння соціального досвіду в ході самостійного розв'язання навчальних завдань для одержання заздалегідь запланованих змін в індивідуальному, суб'єктному й особистісному розвитку студентів [5].

Більшість науковців і практиків свідчать про необхідність адаптації форм організації самостійної роботи до сучасних технологій навчання. Передовий досвід учених-педагогів свідчить про те, що традиційна педагогіка повинна бути замінена на педагогіку співробітництва й тому доцільними є такі інноваційні форми самостійної роботи, як-от: симпозиум, круглий стіл, огляд знань, презентація проекту, сесії із застосуванням нестандартних навчальних ситуацій, що моделюють професійну діяльність. Найбільш доцільними засобами навчання, відповідними змісту й методам самостійної роботи, є як традиційні (книга); так й інноваційні (інформаційні технології, комп'ютерні програми, CD-диски, телекомунікації, мережа Інтернет).

Сучасні дослідження наголошують на необхідності включення в систему завдань самостійної роботи моделювання практичних завдань майбутньої професійної діяльності. При виборі форм і методів навчання, типів самостійної роботи студентів необхідно враховувати специфіку професійно-педагогічної освіти. Вона полягає в інтегративному характері фахово-педагогічної підготовки, перш за все, у поєднанні, взаємозбагаченні спеціального (предметного) і психолого-педагогічного знання. Тому організація аудиторних занять і самостійної роботи з усіх дисциплін має бути такою, щоб вони разом з формуванням спеціального (предметного) знання слугували прикладом сучасної методики викладання, були своєрідною школою педагогічної майстерності для студентів – майбутніх учителів [7 : 131].

Отже, не викликає суперечок факт виняткової значущості самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів. По-перше, будь-яка пізнавальна діяльність є у більшому ступені самостійною, оскільки засвоєння навчального матеріалу відбувається переважно самотужки. Викладач лише організовує пізнавальну діяльність студентів, а студент сам здійснює пізнання. По-друге, самостійна робота із зрозумілих причин передбачає найбільшу різноманітність форм діяльності студентів, отже, забезпечує найвищий рівень засвоєння знань, завершує завдання всіх видів навчальної роботи. По-третє, лише самостійна робота формує знання й переконання, хоча початок тут може бути покладений іншими заняттями. По-четверте, самостійна робота є основою майбутньої самоосвіти спеціаліста, у більшості випадків саме вона створює необхідну мотивацію та формує вміння та навички самоосвіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голівер Н.О. Інформаційні технології в навчанні: Дидактичні проблеми, методичні рекомендації з використання / Надія Олексіївна Голівер. – Кривий Ріг: Мінерал. 2001. – 22 с.
2. Желонкіна Т.П. Самостоятельная управляемая работа студентов в процессе их учебно-познавательной деятельности / Т.П. Желонкіна, С.А. Лукашевич, Е.Б. Шершнева // Гуманітарний журнал. – Дніпропетровськ, 2007. – № 3-4 (35-36). – С. 18-25.
3. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Григорівна Заскалета. – К., 2000. – 187 с.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / Виталий Андреевич Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением: [монография] / Светлана Станиславовна Куклина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 81 с.

6. Кучер З.С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зоя Сидорівна Кучер. – Кривий Ріг, 2006. – 251 с.
7. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
8. Малкин И.И. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке / И.И. Малкин // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань, 1966. – С. 2-12.
9. Панасюк А.В. Організація тестового контролю з іноземної мови у процесі самостійної навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анжела Валентинівна Панасюк. – Житомир, 2009. – 210 с.
10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
11. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних факультетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ганна Миколаївна Романова. – К., 2003. – 250 с.
12. Самыгин С.И. Педагогика и психология высшей школы / Сергей Иванович Самыгин. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1998. – 544 с., с. 100
13. Усова А.В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.730 / Антонина Васильевна Усова. – Челябинск, 1969. – Т.1. – 213 с.
14. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Альбиновна Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
15. Kennedy C. English for Specific Purposes / C. Kennedy, R. Bolitho. – London: Modern English Publications, 1990. – 149 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Арделян – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: пізнавальна діяльність студентів у навчанні іноземних мов.

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК ЖИТТЄВА УСТАНОВКА СТУДЕНТІВ США

Алла БИЧОК (Тернопіль, Україна)

У статті розглядається проблема полікультурності навчання студентів США. Важливу роль у навчальному процесі відіграють іноземна мова, культура, а також значним є вплив міжкультурного діалогу. Досліджено світові тенденції мовної освіти у країнах Європи та США.

Ключові слова: полікультурність, навчання, студенти, роль, іноземна мова, культура, освіта, тенденції.

The article deals the problem of multicultural in the study of the students of USA. The importance role in the study process have the foreign language, the culture and the importance is the influence of multicultural dialogue. The world tendency of language education in the countries of Europe and the USA have been researched.

Key words: the multicultural, the study, the students, the role, the foreign language, the culture, the education, the tendency.

Інтенсивні інтеграційні процеси сучасного світу мають значний вплив на систему освіти, науки та культури кожної високорозвинутої країни. Вивчення декількох іноземних мов є сьогодні домінуючою тенденцією у розвитку мовної освіти двадцять першого століття. Як відомо, нині багатомовність та полікультурність розглядається як складова сучасної державної освітньої політики в країнах Європи, Північної та Південної Америки, Австралії. Особливо актуальними є питання вивчення мов та культур у процесі підготовки людини до життя у сучасному полікультурному світі. Розв'язання складних проблем підготовки особистості до полікультурного навчання неможливо вирішити при використанні окремих методів чи методик навчання іноземній мові. Таким чином, іноземна мова та культура є основою полікультурного навчання. Ця проблема розглянута у працях А. Варго, Н. Grimm, М. Вугам, М. Fleming та ін.

Метою нашої статті є розглянути та виокремити особливості полікультурного навчання як життєвої установки студентів США.

Завданнями нашого дослідження є:

- 1) проаналізувати значення іноземної мови та культури у навчальних закладах США;

2) дослідити світові тенденції у розвитку і стандартизації мовної освіти в країнах Європи та США;

3) визначити взаємозв'язок міжкультурного діалогу з полікультурністю у навчанні студентів США.

Зазначимо, що іноземна мова у функції дискретної дисципліни містить міжпредметний характер професійної діяльності, за допомогою якого можна адекватно самовиражатися при використанні її професійних засобів. Сучасна лінгвопрофесійна підготовка студентів США та Європи здійснюється переважно у межах контекстного навчання, яке характеризується динамічним моделюванням предметного і соціального змісту професійної діяльності. Таким чином, навчальна діяльність набуває імітації професійної діяльності. Майбутні фахівці зацікавлені у використанні іноземної мови для розширення своїх знань зі спеціальності, що є дуже вагомим стимулом. Отже, мова впливає на зміст і формування концептуальних основ спеціальних дисциплін, причому думка студента одразу формується у мовленні; за допомогою іноземної мови здійснюється уточнення термінів та понять професійно-значимих дисциплін.

Потрібно вказати на те, що так званий статус предмета «іноземна мова» з точки зору на його культурологічну функцію значно змінився. Мова є не лише «джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування та передачі думки, вираження почуттів, емоційного стану людини» [1]. Тому культурологічна функція мови є базовою поряд з комунікативною.

Важливим є той факт, що іноземна мова є «дзеркалом» національної культури народу, створюючи, таким чином, реальну основу для формування комунікативної культури студентів. Термін «мовна культура» розглядається на сьогоднішній день як «ключ до світового банку знань».

У центрі уваги професора англійської філології університету Вірджинія (США) Е. Д. Хірша-молодшого (E. D. Hirsch) є проблема оволодіння «культурною грамотністю і загальною культурою через вплив на неї іноземної мови» [3]. Оскільки іноземна мова є фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства, не можна недооцінювати її роль загальноосвітнього процесу, що сприяє розвитку особистості загалом та в професійному напрямку зокрема.

Високий рівень володіння студентом іноземною мовою формує у тих, хто навчається, ціннісну мовну картину світу, що є адекватною сучасному рівню знань. Таким чином, розвиток комунікативної культури у полікультурному навчанні включає «в якості базового компонента сформовану іншомовну компетентність, внутрішню готовність до іноземної мови» [2]. Отже, культурологічна та комунікативна функції іноземної мови становлять основу іншомовної компетентності, лежать в основі функціонування мови, пов'язані спільними процесами розуміння, збереження та передавання інформації.

Потрібно зазначити, що полікультурність навчання у США визначає діапазон варіативності шляхів, принципів, стратегій та способів вивчення мов та культур залежно від соціокультурних факторів, які суттєво впливають на ефективність міжкультурної взаємодії людей у багатомовному, полікультурному світі XXI ст. Проте, не потрібно залишати поза увагою той факт, що індивідуальні межі міжкультурного спілкування для кожної людини значно розширилися завдяки інтенсивному та постійному збільшенню багатомовного та полікультурного Інтернет-простору.

Як відомо, спілкування відбувається як рідною, так й іноземною мовою. Комунікативна компетенція нинішніх учасників Інтернет-спілкування неможливе без наявності у них інформаційно-комунікативної компетенції – знання інформаційно-комунікативних технологій та умінь, які полягають в оперативному користуванні в процесі віртуального міжкультурного спілкування.

Варто вказати на особливості навчального процесу у навчальних закладах США:

1) визначення філософських, педагогічних, психологічних, соціологічних, культурознавчих та дидактичних основ полікультурної мовної освіти;

2) розкриття сутності освітнього процесу, його закономірностей та принципів з врахуванням особистісного потенціалу всіх студентів, що вивчають мови та культури у різних контекстах та їх міждисциплінарному зв'язку з іншими предметними галузями;

3) виявлення факторів, які здатні призвести до культурної дискримінації чи культурної експансії при вивченні мов у навчальному закладі;

4) розробка багаторівневих та різнорівневих моделей соціокультурного опису мов та культур;

5) розкриття суті та змісту етапів становлення і розвитку полікультурної особистості у навчальних закладах США;

6) розробка різнорівневих систем мовного навчання нормам міжкультурного спілкування при вивченні одночасно рідної та іноземної мови у контексті діалогу культур та цивілізацій;

7) дослідження соціалізуючих особливостей:

- мов як навчальних предметів у їх дидактичному взаємозв'язку;
- педагогічного спілкування на рідній та іноземній мові;
- навчальної та художньої літератури.

Здійснивши аналіз теорії та практики мовної освіти у країнах Європи та США, виявлено наступні світові тенденції у розвитку і стандартизації сучасної освіти. Розглянемо їх детальніше:

1) визнання та визначення полікультурності як однієї із найнеобхідніших складових стилю життя сучасної людини; визнання необхідності інтенсивно розвивати полікультурну спрямованість і визначати найбільш ефективні психолого-педагогічні та методичні шляхи стимулювання полікультурності сучасної людини;

2) розширення дидактичного діапазону багатомовності у сучасних освітніх системах і поступове розширення території білінгвального/ трилінгвального освітнього процесу в навчальному закладі;

3) визначення багаторівневості та різнорівневості мовної освіти та забезпечення її варіативності у контексті освітніх прав людини, взаємодії її інтересів, інтересів держави та культурно-мовних спільнот, що входять в освітній простір;

4) пошуки, які здійснюються шляхом стандартизації та реальної індивідуалізації, спрямовані на орієнтацію щодо забезпечення гармонійної взаємодії мовного, комунікативного, культурознавчого, лінгвокраїнознавчого, інформаційно-комунікативного компонентів у системі освіти; підготовка студентів до міжкультурної взаємодії і співпраці у сучасному світі; перехід до комунікативно-діяльничої моделі;

5) посилення орієнтації на позитивну взаємодію та взаємопроникнення інтересів державних та культурно-мовних спільнот, що існують в єдиному освітньому просторі; вони є взаємодоповнюючими та взаємопроникаючими при досягненні мети;

6) визнання наявності протиріч та способів виміру якості освіти в цілому; оцінювання досягнень індивіда загалом та із врахуванням його міжпредметних та надпредметних результатів;

7) попередження гіперболізації педагогічних нововведень, визнання необхідності взаємодії традицій та інновацій в освітньому середовищі з обов'язковим врахуванням культурної спадщини національних моделей та їх взаємопроникнення.

Таким чином, у навчальних закладах здійснюється «перегляд» мети, завдань та моделей навчання з метою гармонізації освітніх та самоосвітніх систем підготовки фахівців.

Як відомо, багато сучасних моделей навчання спрямовані на підготовку до міжкультурного спілкування. Мова йде про підхід, у межах якого індивід повинен володіти загальною стратегією орієнтування в полікультурному світі, «світовими» нормами взаємодії та співпраці, способами комунікативного та культурного саморозвитку для здійснення міжкультурного спілкування. Зазначимо, що міжкультурне спілкування є комунікативною взаємодією людей, які є носіями різноманітних культурних спільнот і належать до різних геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних та етнічних груп, а також соціальних субкультур. При цьому існують такі відмінності:

- ціннісно-орієнтаційне світосприйняття;

- образ та стиль життя;
- моделі мовленнєвого та немовленнєвого спілкування.

Варто зазначити, що учасники міжкультурного спілкування зорієнтовані на культурний діалог між ними, діалог культур та цивілізацій, а не на протиставлення однієї культури іншій. Тому полікультурність навчання спрямована на:

1) культурне збагачення індивіда в процесі його полікультурної і субкультурної соціалізації;

2) розвиток його білінгвальних здібностей;

3) розвиток тих якостей і здібностей особистості, котрі є необхідні для виконання ролей, притаманних суб'єктам діалогу культур.

Розвиток вищезазначених ідей, зорієнтованих на використання у навчальному процесі декількох іноземних мов, призвів до виникнення міжкультурного діалогу, під яким розуміється процес, в основі якого є установки на взаєморозуміння та повагу, який представляє собою відкритий обмін думками між індивідами та соціальними групами з різними етнічними, культурними, релігійними, мовними особливостями та історико-культурної спадщини. Міжкультурний діалог виховує почуття людської гідності, розуміння спільної мети, прагнення до рівності. Він спрямований на розвиток глибокого розуміння наявності відмінностей у світосприйнятті людей і практиках людського буття, збільшує можливості кооперації та співпраці між людьми, «сприяє особистісному росту людини та її трансформації, стимулює толерантність і увагу один до одного» [4: 17].

Потрібно звернути увагу на виокремлення трьох рівнів міжкультурного діалогу: «It (Intercultural dialogue) operates at all levels-within societies, between the societies of Europe and between Europe and the wider world» [4: 10-11].

Значимо, що перший рівень міжкультурного діалогу співвідноситься за традиційною інтерпретацією терміну «multicultural education» (полікультурна освіта), його другий та третій рівні з терміном «intercultural education» (міжкультурна освіта), які мають деякі відмінності, але тепер розглядаються з єдиних концептуальних позицій. Такий чином, міжкультурний діалог тісно взаємопов'язаний з полікультурністю у навчанні студентів США.

Отже, навчальне моделювання освітнього процесу потребує, перш за все, дидактичної відповідності кожної мети, що включає загальну стратегію підготовки до міжкультурного спілкування та є невід'ємним компонентом полікультурності навчання як життєвої установки студентів США.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // М.: Высшая школа, 1983. – 350 с.
2. Education and Society Today / Ed. By Harnett and Naish. – New York: Press, 2002. – 84 S.
3. White L. The Concept of Cultural Systems / L. White // Boston: Ginn, 1998. – 246 S.
4. White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity» Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), Council of Europe, F-67 075 Strasbourg Cedex June 2008: <http://www.coe.int/dialogue>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Бичок – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету.

Наукові інтереси: методика професійної освіти, лінгвістика, практична граматики.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Наталія БОЖКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто формування умінь і навичок майбутніх вчителів іноземної мови до роботи з розвитку розумової діяльності учнів, проаналізовано теоретичні та практичні передумови дослідження розумової діяльності особистості.

Ключові слова: розумовий процес, комунікативна компетенція, міжкультурне спілкування, інноваційність, мотиваційна сфера, саморозвиток, індивідуальний підхід.

The formation of future foreign language teachers' skills concerning the development of pupils' thinking activities is investigated in this article. The theoretical and practical pre-conditions of the individuality's thinking activity are analyzed.

Key words: thinking process, communicative competence, intercultural communications, innovation, motive sphere, self-development, individual approach.

Формування ефективності розумового виховання постає з огляду на формування системи педагогічних стимулів готовності школяра до розумової діяльності, виявляється ця проблема через створення спеціальних педагогічних умов діяльності, які вже самі по собі стимулюють ефективний розумовий процес, забезпечують прогресивний напрямок розвитку прийомів і навичок розумової діяльності учня. Вирішення проблеми можливе з урахуванням результатів дослідження мислення, розумової діяльності; активізації розвитку розумової діяльності під час уроку та в процесі виконання позаурочних завдань; специфіки тих прийомів і завдань, які можуть бути використані при вивченні іноземної мови, а отже й встановлення місця уроків іноземної мови у стимулюванні розумового розвитку школяра.

Мета статті полягає в окресленні, науковому обґрунтуванні й удосконаленні методик формування вмінь і навичок майбутніх вчителів до роботи з розвитку розумової діяльності учнів на уроках англійської та німецької мови.

Розумова діяльність не може бути зведена тільки до сукупності розумових операцій та маніпуляцій з ними. Операції розумової діяльності виконуються відповідно до певних завдань, що їх ставить перед людиною життя, таким чином процес мислення можна розуміти як керований процес використання операцій розумової діяльності для виконання певних завдань.

Згідно з навчальною програмою з іноземних мов для середньої школи, основною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетенції учнів на засадах міжкультурного спілкування. Ми поділяємо думку В.О.Калініна [7], Р.П.Мильруда [10], Є.І.Пассова [12], та С.О.Рябушко [17], що міжкультурним спілкуванням слід вважати функціонально зумовлену взаємодію людей, які виступають представниками різних культурних спільнот, у зв'язку з усвідомленням останніми їхньої належності до різних геополітичних, а також соціальних субкультур. Під час іншомовного міжкультурного спілкування інструментом виступає мова, яка є іноземною для всіх чи деяких учасників цієї міжкультурної взаємодії [7: 155-156]. Таким чином однією з основних складових підготовки майбутнього вчителя ІМ має бути комунікативна компетентність на основі знання іноземної мови та володіння вміннями і навичками між культурної взаємодії.

Основними якостями сучасного вчителя іноземних мов науковці [3; 6; 7] називають креативність та інноваційність як здатність до подолання традиційності в процесі навчання іноземних мов, та рефлексивне мислення як здатність коригувати власний понятійний апарат, попередній досвід, робити його адекватним до сучасної педагогіки [7: 156-157].

Вчені виділяють кілька типів діяльності майбутнього вчителя:

- пізнавальна діяльність – формує світогляд, потребу в освіті, сприяє інтелектуальному розвитку й оволодінню науковими знаннями;
- ціннісно-орієнтаційна – спрямована на раціональне осмислення загальнолюдських і соціальних цінностей світу;
- комунікативна – цілями є спілкування з іншими людьми як цінністю [5: 368].

Для діяльності вчителя характерні перевага розумової праці і наявність ґрунтовної фахової освіти (професійних знань і професійних вмінь і навичок), широка автономія відповідної соціально-професійної групи (субкультури), оскільки їй дозволено суспільством приймати відповідні рішення без тиску з боку „непрофесіоналів” [15: 11]. Ці норми безумовно закріплені у професійній культурі вчителя ІМ.

Аналіз наукової літератури [15; 4; 9] дає нам змогу стверджувати, що процес професійної адаптації майбутнього вчителя, а, отже – формування його розумової діяльності і професійної культури буде успішним за умови його цілеспрямованої мотиваційної діяльності. Відповідно, професійна спрямованість особистості визначається сукупністю стійких, властивих їй мотивів, які орієнтують її діяльність і поведінку незалежно від фактичних ситуацій. Отже, в широкому сенсі під мотивом розуміють сукупність зовнішніх і

внутрішніх чинників, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву і спрямованість його активності [4: 84].

С.Л. Рубінштейн вважає, що до складу мотиваційної сфери входять потреби особистості, її інтереси, спрямованість, тобто те, що особливо значуще для людини, що в кінцевому рахунку втілюється в якості мотивів і цілей її діяльності і визначає справжній стрижень, ядро особистості [16: 86].

Отже, мотиви діяльності майбутнього вчителя ІМ можуть бути усвідомленими і неусвідомленими і, на нашу думку насамперед пов'язані з пізнавальними процесами, а також – з потребою одержати професію і відповідну кваліфікацію. Сукупність таких інтеріоризованих мотивів утворюють мотивацію особистості майбутнього вчителя як систему чинників, що спонукають до відповідної активності, до дії або бездіяльності в певних ситуаціях.

Існує декілька класифікацій мотивів. Зокрема розрізняють дві групи мотивів: зовнішні і внутрішні [4: 85]. У першій групі переважає орієнтація на досягнення певних результатів, у другій – на сам процес. При цьому зовнішні мотиви, як правило, задаються ззовні (мотиви – стимули), у той час, як внутрішня мотивація (власне мотиви) породжується самою людиною. Розрізняють також потенційні й актуальні мотиви. У процесі діяльності, спілкування, пізнання потенційні мотиви активності переходять в актуальні: потреба стає установкою, наміри – діями, відносини – вчинками, плани – діяльністю.

За змістом діяльності найчастіше виділяють такі групи мотивів:

- професійні (пов'язані з професійною діяльністю);
- широкосоціальні (бажання посісти певне місце у суспільстві, підвищити соціальний статус);
- вузькосоціальні (спілкування, прагнення мати визначений статус у конкретній соціальній групі (трудова колективі, академічній групі);
- пізнавальні, саморозвитку;
- досягнення (прагнення домогтися певних результатів у діяльності);
- утилітарні (прагнення одержати безпосередні переваги або уникнути небезпеки) [4: 87].

Існує також негативна мотивація, під якою розуміють спонукання, викликані усвідомленням можливих неприємностей і негативних наслідків, прогнозуванням покарань, що можуть статися у випадку невиконання роботи або порушення соціальних норм, і страхом перед ними. Дії, вчинені індивідом під впливом такої мотивації, є захисними, а сама діяльність – примусовою.

Розвиток мотивації – процес нелінійний, що йде не тільки за висхідною лінією й бажаному напрямку. У реальному житті можуть спостерігатися як позитивні, так і негативні тенденції.

Соціальні мотиви засновані на усвідомленні себе як члена суспільства з першочерговою притаманним обов'язком працювати на благо суспільства, що передбачає власний саморозвиток і самореалізацію як зрілої особистості. Ми згодні з О.І. Арнольдовим, що оптимальний сенсоутворюючий ефект діяльності досягається за умови поєднання у професійній культурі цієї групи мотивів з суспільним та особистісним сенсом праці [2: 119].

До соціальних мотивів діяльності майбутнього вчителя ІМ безумовно слід віднести мотиви, пов'язані з усвідомленням своєї соціальної ролі вчителя, а також – з формуванням в структурі професійної культури потреб суспільного визнання. До соціально цінних мотивів педагогічної діяльності на нашу думку відносяться – почуття професійного і громадянського обов'язку, відповідальність за виховання дітей, чесне і добросовісне виконання своїх функцій, усвідомлення високої місії вчителя.

Група мотивів професійної діяльності визначає інтерес до змісту самої педагогічної діяльності, її результатів і наслідків.

Слід зауважити, що проблема мотивації педагогічної діяльності є однією з найбільш складних і малорозроблених.

Якщо об'єднати тих, хто обрав педагогічну професію у відповідності з їх нахилами до навчання і виховання, їх зацікавленістю дітьми, то не більше половини майбутніх вчителів

обирають професію, керуючись мотивами, що свідчать про педагогічну направленість їх особистості.

Вибір педагогічної професії у відповідності з тим чи іншим мотивом багато в чому визначає і мотиви навчання у ВНЗ. Якщо взяти до уваги, що мотив – це не що інше, як предмет потреби, то для майбутніх вчителів таким предметом можуть бути “чистий” пізнавальний інтерес, намагання краще підготуватися до самостійної професійної діяльності, почуття обов’язку і відповідальності чи бажання через учіння виділитися серед однокурсників, зайняти престижне місце в колективі, заслужити похвалу, отримати підвищену стипендію.

Мотивація педагогічної діяльності підкоряється загальному механізмові мотивації діяльності і створення нових мотивів. Він отримав назву механізм перетворення цілі в мотив. Його сутність полягає в тому, що ціль, що збуджується до дії якимось мотивом, з часом набуває самостійної збуджуючої сили, тобто сама стає мотивом. Наприклад, починаючий вчитель приступив до роботи, віддаючи їй всі свої сили перш за все тому, що ним керували честолюбні почуття. Але з часом його зацікавив сам процес спілкування з дітьми, у нього з’явився інтерес до викладання.

Володіння методикою зумовлює знання та навички, які має використовувати учитель ІМ, щоб чітко навчити учнів мови (різні методичні вправи, ігри, наочність, тести тощо). Методичні якості тісно пов’язані з предметними, адже знання теорії ІМ та рідної мови уможливує прогнозування помилок та труднощів учнів. Від наявності методичних знань залежить уміння вчителя спланувати тематику уроків, враховуючи рівень навчання, зміст матеріалу, підготовленість учнів, їхні інтереси. Крім того учитель повинен мати знання з організації позакласної та позашкільної виховної роботи з фаху [19: 28].

Ні предметні, ні методичні знання та вміння не забезпечують успіху в роботі, якщо не сформоване ставлення учителя до учнів, до власної діяльності, до самого себе.

Серед чинників формування розумової діяльності майбутніх вчителів ІМ, безумовно одне з найважливіших місць посідає професійна освіта, мета якої – сформувати високий рівень підготовки фахівця до педагогічної діяльності та його професійну компетентність і майстерність, сприяти його професійному розвитку.

Теорія професійного розвитку особистості розглядалася Б.Г.Ананьєвим, Є.Ф.Рибалко, І.М.Кондаковим, О.В.Сухаревим. Узагальнюючи їхні висновки, можна виокремити основні передумови професійного розвитку особистості, а саме:

- успішність професійного розвитку визначається ступенем відповідності індивідуально – психологічних особливостей особистості вимогам професії;
- кожна людина відповідає вимогам ряду професій;
- ступінь співвідношення індивідуально – психологічних особливостей і професійних вимог визначає рівень інтересу до професії, задоволеності в ній, прагнення до професійного самовдосконалення;
- характер співвідношення індивідуального психологічного складу, здібностей і вимог професії визначає особливості професійного і психологічного розвитку особистості, її цілеспрямованість, інтенсивність тощо;
- визначальним у професійному розвитку особистості є характер головної діяльності, а також співвідношення з нею домінуючої та субдомінуючої діяльності;

Загальновідомо, що координація всіх виховних впливів на особистість майбутнього вчителя та основне спрямування його професійного розвитку, а отже – і формування основних компонентів професійної культури відбувається у процесі професійної підготовки.

Поділяючи думку В.І.Андрєєва, який розглядає педагогічну умову як “обставину процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей” [1: 151], ми маємо змогу розглядати сукупність педагогічних процесів і відношень під час професійної освіти як педагогічні умови формування професійної культури майбутніх вчителів ІМ.

Уявлення про своє професійне майбутнє, вміння вибудувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, організації розумової діяльності.

Опосередкований вплив на особистість, що формується, найоптимальніше виявляється в іншомовному середовищі, в якому вчитель іноземної мови, вихователь “розміщує” стимули, що нібито самостійно, без прямого впливу педагога сприяють формуванню особистості. Ще А.С. Макаренко, зазначав, що “виховує не стільки сам вихователь, скільки середовище, яке організується найбільш вигідно” [11: 415].

Узагальнюючи ідеї І.А.Зязюна та С.О.Сисоєвої [13], головними організаційно-педагогічними засадами неперервної професійної підготовки майбутніх вчителів ІМ та педагогічними умовами формування у них розумової діяльності слід визначити:

- системність усього освітнього процесу;
- єдність загальної і професійної освіти, гнучкість і різноманітність змісту, засобів і методик навчання;
- орієнтація всіх рівнів освіти, зокрема навчально-виховного процесу у ВНЗ на формування професійної культури у майбутніх вчителів ІМ;
- інтеграція професійної освіти та професійної діяльності;
- послідовність і наступність професійної освіти на різноманітних освітньо - кваліфікаційних рівнях ;
- активність особистості майбутнього вчителя ІМ в процесі самоосвіти, самовиховання, самооцінки;
- індивідуалізація навчання та стимулювання мотивації до збагачення професійної культури.

Беручи до уваги вищевикладене, потрібно зазначити, що ми зможемо отримати висококваліфікованого вчителя іноземної мови з розвинутою професійною культурою лише в тому разі, коли підготовка його буде вестися на ідеях професіоналізму, різнопланово, багатоаспектно, на різних рівнях системи освіти. Система професійної освіти, на нашу думку, повинна мати таку послідовність: домашня освіта – початкова освіта – середня освіта – старші класи – ВНЗ – післядипломна освіта – наукова діяльність – самоосвіта – самовдосконалення.

Підготовка фахівців на ідеях професіоналізму є основною ланкою формування педагогічного мислення та збагачення професійної культури студента, котрий вивчав іноземні мови та визначає їхнє місце в системі навчально-виховної діяльності ВНЗ як невід’ємну складову частину, що впливає на майбутню професійну діяльність [18: 2-19].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 231 с.
2. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию. – М.:МГИК, 1992. – 240 с.
3. Витлин Ж.Л. Развитие общей и профессиональной культуры учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С.50-53.
4. Галус О.М. Мотиваційна діяльність особистості в контексті її соціальної адаптації // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – с.82-89.
5. Давыдов В.В. Вклад Э.В. Ильенкова в теоретическую психологию.// Вопросы психологии. – 1994. – №1. – с. 131-135.
6. Иванова Т.В. Професійна культура майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86-93.
7. Калінін В.О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки. / Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – № 12. – С. 154-157.
8. Кравченко Т., Хромова О. Сімейне виховання та його технологія // Учитель. – 2000. – № 1-3. – С. 17-22.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1997. – 688 с.
10. Мильруд Р.П. Формирование профессиональных убеждений у будущих учителей // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 77.
11. Мулер В.У. Самореализация личности как важный резерв активизации человеческого фактора // Проблемы философии. – 1987. – Вып. 72. – С. 52-56.

12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи. – 2-е изд. – М.: Просвещение. – 1991 – 223 с.
13. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та інш.: за ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001 – 502 с.
14. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 308 С.
15. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект/Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н.Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982 – 144 с.
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976 – 416 с.
17. Рябушко С.О. Основні показники культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови // Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – 2000. – Вип. 25. – С. 135-145.
18. Савчак Н.В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів: Автореф.дис...канд. пед. наук. – К., 2000. – 19 с.
19. Цетлин В.С. Какими профессиональными качествами должен обладать учитель иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3. – С. 28.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Божко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: фахова підготовка вчителя іноземної мови, розумова діяльність особистості.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Надежда БРЕСЛАВЕЦ (Киев, Украина)

Формування соціально-комунікативної компетентності означає високий рівень культури спілкування в колективі, суспільстві. Розширення комунікативних процесів в глобальному масштабі допускає необхідність вербального колегіально-професійного спілкування за допомогою іноземної складової. Інтеграційні професійно-виробничі ситуації потребують «оперативності» інженерної та іноземної компетенцій, що включають не тільки лінгвістичних знань, але і здатність оперувати ними в професійній діяльності.

Ключові слова: іноземна мова, взаємодія, освіта, проблемне навчання, діалог, спілкування, імпровізація, комп'ютерні технології.

Formation of social and communicative competence means a high culture level of communication in the society. Expansion of communicative processes in the global scale allows the necessity of verbal colleague professional communication due to knowledge of foreign languages. Integration-professional and production situations acquire "operativeness" engineer and other language competence which include not only knowledge in linguistics but the ability to operate them in the professional activity.

Key words: foreign language, interaction, education, problem-solving learning, dialogue, communication, improvisation, computer technologies

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами

Иностранный язык обладает огромным социализирующим и воспитательным потенциалом. Главной общей целью языкового образования является подготовка обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка.

Знание одного или нескольких иностранных языков позволяет использовать их в разных сферах жизни общества: в науке, технике, экономике, культуре, практической профессиональной деятельности, духовной сферах жизни, в процессе общения людей на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов. Знание иностранного языка является реальным и полноценным средством общения. Для того, чтобы иностранный язык стал средством общения, необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка, так как в основе языковых структур лежат структуры социокультурные; языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, так как национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить, а знание их – облегчить процесс межкультурного и профессионального общения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение этой проблемы и на которые ссылается автор

Интегративная коммуникативная компетентность, являясь межпредметной, включает языковую, речевую, социокультурную, стратегическую, социолингвистическую, учебно-познавательную компетенции, которые, в свою очередь, имеют единый стержень – лингвистическую языковую и речевую компетенции, составляющую основу речевого взаимодействия, являясь обязательным компонентом любого акта коммуникации (Совет Европы, 1990).

Проблему формирования социально-коммуникативного взаимодействия, связанную с овладением иностранного языка, изучали И.М.Андреасян, И.Л.Бим, А.В.Вартанов, П.Б.Гурвич, Е.И.Пассов, О.В.Петрова, П.В.Сысоев, С.Г.Тер-Минаева, Л.В.Хведченя, Е.П.Шубин и др. Интерактивные методы обучения изучали немецкие ученые Р.Арнольд, А.Шелтен, И.Швейтцер, Ф.Стус, И.Вейдиг. Вопросы проблемного обучения освещены в работах американских ученых Дж.Добсона, Р.Метьюса, Б.Смита, Дж.Тейлора и др.

Определение не решенных ранее частей проблемы, которым посвящена статья

Иноязычная коммуникативная культура – это знания всех сфер жизни страны, язык которой изучается, представляет собой процесс овладения знаниями о культурном разнообразии окружающего мира стран соизучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультурном мире, а также формирования активной жизненной позиции и умений взаимодействий с представителями разных стран и культур [6, с.83]. Задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно связаны с задачами изучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этом языке.

Формулирование целей статьи (постановка задания)

Цель публикации заключается в теоретическом обосновании необходимости изучения иностранного языка, развитии коммуникативных способностей. Знание иностранного языка, национально-культурной специфики стран изучаемого языка позволят специалисту наладить коммуникативные контакты в профессиональном, социальном планах не только с точки зрения языковой адекватности, но и знания особенностей и индивидуальностей представителей данного народа.

Изложение основного материала исследований с полным обоснованием полученных научных результатов

Коммуникативные способности означают умение взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; умение предвидеть конфликты и умение их погасить, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, пол и др.), социальную мобильность; включает межкультурную компетенцию, которая характеризуется способностью личности устанавливать взаимоотношения с представителями других культур, что повышает общую культуру специалиста, его конкурентноспособность на международном рынке труда; сотрудничество в группе, способность находить адекватные разным ситуациям решения, регулировать интерперсональное взаимодействие [2].

Повышая уровень освоения иностранного языка, студент должен знать: особенности системы изучаемого иностранного языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах (в сопоставлении с родным языком); социокультурные нормы бытового и делового общения, а также правила речевого этикета, позволяющие специалисту эффективно использовать иностранный язык как средство общения в современном поликультурном мире; историю и культуру стран изучаемого языка. Студент должен уметь: вести общение социокультурного и профессионального характера в объеме, предусмотренным учебной программой; читать и переводить литературу по специальности обучаемых (изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение); письменно выражать свои коммуникативные намерения в сферах, предусмотренных программой; составлять письменные документы, используя реквизиты делового письма, заполнять бланки на участие и т.п.; понимать аутентичную иноязычную речь на слух в объеме программной тематики.

Таким образом, знание иностранного языка позволяет коммуникантам вступать в равноправный профессиональный, другой, социально значимый диалог с представителями изучаемого языка.

Иноязычное образование, межкультурное, коммуникативное взаимодействие обеспечивают смыслонаправленность деятельности каждого человека, успешное взаимодействие с людьми другой культуры, обществом, природой, наукой, техникой, из чего складывается система ценностей человека, его коммуникативная, профессиональная культура. Возрастает интерес к овладению иностранными языками как средству коммуникации, так как коммуникация всегда предполагает обмен мыслями, обмен информацией, другими словами такое общение, которое удовлетворяет практическим и теоретическим запросам человека в процессе его трудовой и социальной деятельности.

Изучение иностранного языка расширяет горизонты познания и общения, активизирует умственную и речевую деятельности, формирует механизмы внутреннего перевода, открывает возможности реального самовыражения на иностранном языке, стимулирует использование речевой способности на родном языке. Высшими целями воспитания и развития являются формирования творческой мыслительно-речевой деятельности, «мыслительно-речевой креативности», предполагая не столько процесс творчества, сколько способность и стремление к творчеству [3, с.113].

Образовательный процесс в вузе, направленный на формирование социальной активности личности, включает способности к творчеству, креативности. Этому способствует изучение иностранных языков, которые приводят к расширению познавательной и созидательной деятельности.

Коммуникация понимается как процесс устного или письменного общения, суть которого заключается в обмене информации и ее оценке. Коммуникативно-ориентированное обучение предполагает формирование у студентов коммуникативной компетенции, которую можно считать сформированной, если будущий специалист использует иностранный язык для того, чтобы самостоятельно приобретать и расширять свои знания и опыт. Профессиональное чтение на иностранном языке является для него способом удовлетворения как коммуникативных, так и познавательных запросов. Информационный поток дает возможность получить знания из всех возможных источников – книг, журналов, интернета, чему способствует владение иностранным языком.

Язык – это знак принадлежности его носителей к определенному социуму, связанному с реальными условиями жизни, общественным самосознанием народа, его культурой, обычаями, моралью. Но в то же время разумные, позитивные силы миролюбивой части человечества пытаются и находят новые возможности, виды и формы общения, благодаря которой формируются условия для взаимопонимания, уважения к культуре партнеров по коммуникации.

Знание иностранного языка является реальным и полноценным средством общения. Для того, чтобы иностранный язык стал средством общения, необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка, так как в основе языковых структур лежат структуры социокультурные; языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, так как национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить, а знание их – облегчить процесс межкультурного и профессионального общения. Знание иностранного языка, формирование иноязычной компетенции позволяет широко охватить проблемы социально-гуманитарной и профессиональной подготовки обучаемого, расширить диапазон его коммуникативной компетенции в данных предметных областях, эффективно решать производственные задачи.

При рассмотрении вопросов изучения иностранного языка в высшей школе, особое место занимает личность преподавателя, который из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной деятельности [4, с. 168-172]. Из авторитарного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, осуществляя консультативную помощь, координируя весь процесс обучения. Преподаватель объясняет процедуру работы, фиксирует и исправляет фонетические и

грамматические ошибки, формируя навыки творческого и критического мышления, разделяя общую ответственность за результат обучения. Педагог из транслятора знаний перешел в категорию провайдера образовательных услуг, а студент из пассивного слушателя превратился в активного участника образовательного процесса.

Использование интерактивных («интеракция» – от англ. *interaction* – взаимодействие) методов в процессе изучения иностранных языков побуждает преподавателя к постоянному творчеству, совершенствованию, профессиональному и личностному росту.

Интерактивное обучение подразумевает взаимодействие в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком). К формам и методам интерактивного обучения относятся: эвристическая беседа, презентации, дискуссии, метод «круглого стола», метод «деловой игры», курсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги. Интерактивное обучение предполагает совместную деятельность студентов и преподавателя, в результате чего происходит обмен информацией, вырабатывается совместное решение, моделируются ситуации.

Данные виды обучения развивают коммуникативные способности, формируют собственный взгляд на проблему, позволяют отстаивать свою точку зрения, быть терпимым к взглядам других [5, с.165].

Необходимость развития умения учиться в корне меняет характер взаимоотношений между учителем и учеником, позволяет по-новому посмотреть на оптимизацию учебного процесса и переосмыслить существующие методы преподавания английского языка.

Обучающийся должен активно и интенсивно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал, в результате чего происходит синтез полученных знаний, дается критическая оценка итогов познавательной, исследовательской деятельности студента, проводится анализ причин неудач и достижений, приобретаются навыки коллективной работы, определяется собственный вклад в достижении успехов. Полученный в самостоятельном поиске теоретический и практический вывод воспринимается студентом как плод собственного труда [1, с.8].

Американскими учеными разработана и внедрена в образовательную систему модель проблемного обучения, способствующая формированию самостоятельной, независимой личности, которая готова к коммуникативному взаимодействию. Модель проблемного обучения (*problem-solving learning*) изучено, адаптировано к украинским образовательным реалиям и применяется при преподавании иностранного языка.

Суть проблемного образования заключается в том, что обучающиеся должны использовать собственные знания, самостоятельно отбирать и критически анализировать информацию, нести ответственность за ее достоверность, личную часть работы и работы всей группы, взаимодействовать на равных, делиться жизненным опытом, традициями и знаниями [10, с.45-48].

Для достижения поставленных целей на занятиях иностранного языка используются такие техники или виды деятельности как диалог (*dialogue*), импровизация (*improvisation*), общение (*communication*), которые предложены американскими учеными-педагогами.

Техника обучения «диалог» осуществляется двумя или несколькими студентами. Предметом диалога выступает проблемная ситуация, которую им предстоит самостоятельно решить в процессе анализа вопросов-ответов. Диалог является речевой (разговорной) моделью, помогает тренировать произношение иностранных слов и выражений, практиковать применение грамматических явлений в отдельных предложениях, способствует расширению словарного запаса, формированию навыков критического и творческого мышления, приобретению коммуникативных навыков [8, с.35].

Благодаря общению (*communication*) формируется уважительное отношение участников к друг другу, устанавливаются тесные связи в обмене жизненным опытом, конструируются собственные знания, генерируются идеи, отстаивается собственная точка зрения, а общая работа способствует взаимопониманию и взаимоуважению [9, с.11].

Общение может проходить в двух режимах (*face-to-face communication*), общение студента с преподавателем и общение при помощи компьютерных технологий в частности Интернета.

Импровизация (improvisation) – наиболее сложный этап деятельности в рамках проблемного обучения иностранному языку, так как требует от учащегося свободного владения иностранным языком техникой общения и ведения диалогов. Импровизация является эмоциональным обсуждением проблемной ситуации без специальной подготовки, требует проявления таких личностных качеств как находчивость, креативность, критичность, авторский талант [8, с.41-42].

Общение преподавателя со студентами может происходить при помощи компьютерных технологий в частности Интернета (on-line communication: E-mail conversation, Listservs, Forum, Chat rooms), когда можно пригласить к общению всех желающих вне группы обучающихся. Эти группы создают виртуальный образовательный простор, в котором организуется общение между людьми разных национальностей возраста, образования, социального статуса [11].

Интернет, как технология образования XXI века, предоставляет учебные материалы, методики разработки электронной библиотеки, осуществляет взаимодействие между преподавателем и студентом; формируется и поддерживается WEB-сервер дистанционного образования, разрабатываются и внедряются видеокурсы, которые облегчают самостоятельную подготовку студентов-заочников, обеспечивается обратная связь иногородних студентов с преподавателями.

Компьютерное обучение в системе дистанционного образования обеспечивает организацию образовательного процесса на высоком познавательном уровне, предоставляя студентам целостные электронные обучающие курсы. Компьютерные коммуникации, которые применяются в вузе, включают: дискуссии в режиме виртуальных семинаров; переписку электронной почтой с преподавателем; участие в научной, учебно-образовательной работе вуза и деловых играх, активизируя их творческий познавательный потенциал.

В западных университетах широко используются инновационные образовательные технологии:

- компьютерно-опосредованная коммуникация (computer-mediated communication – СМС); виртуальные классы; дистанционное обучение;
- «компания виртуального обучения» (the Virtual Learning Company) является новой мультимедийной моделью, которая объединяет процессы обучения и профессиональную деятельность в виртуальной среде;
- дистанционное образование носит интегральный характер, функционирует в каждом западном вузе;
- высокоинтеллектуальные и креативные образовательные мультимедийные технологии (high intellectual and creative educational multimedia technologies – HICEMTs).

Знание иностранного языка, являясь структурной составляющей коммуникативной компетентности, расширяет возможности общения, активизируют мыслительную и речевую деятельность, формирует механизмы внутреннего перевода, открывает возможности реального самовыражения на иностранном языке.

Современное высшее образование предполагает фундаментальную, разностороннюю подготовку по иностранному языку. Выпускник вуза – широко образованный человек, для которого иностранный язык как средство разных видов общения является и орудием производства, и частью культуры, и средством гуманитарного образования.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Максимальное развитие коммуникативных способностей – основная, перспективная, нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Иностранному языку как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, что способствует расширению социокультурного пространства, формированию общепланетарного мышления.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Андреев В.И. Исследовательский метод обучения / В.И.Андреев – М.: Просвещение. 1996. – 289 с.

2. Бреславец Н.О. Формування компетентності життєвого проектування у студентської молоді в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис. ...канд. пед.наук /Н.О. Бреславец. – Луганськ, 2010. – 20 с.
3. Козленко В.Н. Произвольная креативности личности и её социальная инициативность / В.Н. Козленко // Организация внеклассной воспитательной работы в школе: сборник научных статей. – Тамбов, 1977. – Вып. 2. – С. 110–117.
4. Коряковская Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык /Н.Ф.Коряковская. – М.: Дрофа, 2002. – 194 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И.Махмутов – М.: Просвещение. 1997. – 214 с.
6. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование /П.В.Сысоев //Иностранный язык в школе. – 2006. – №4. – С.81-86.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. СЛОВО/SLOVO Москва 2000. – 259 с.
8. Dobson J.M. Effective techniques for English conversation groups / J.M. Dobson. – Washington DC: United States Information Agency, 1996. – 137 p.
9. Matthews R.S. Learning communities: A structure for educational coherence / R.S. Matthews // Liberal Education. – 1996. – №82 (3). – P.4 – 5.
10. Smith B.L. Taking structure seriously: The learning community model / B.L. Smith // Liberal education. – 1991. – №77 (2). – P. 42 – 48.
11. Taylor J.C. Distance education technologies / J.C. Taylor // Australian Journal for Education Technology. – 1995. – №2. – Vol. 11. – P. 7 – 11.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Бреславец – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Наукові інтереси: лінгводидактика, методика викладання іноземної мови.

PRINCIPLES AND STAGES OF TRANSLATION ASSESSEMENT

Ельза ВАСИЛЬЄВА (Маріуполь, Україна)

Стаття присвячена проблемі оцінювання перекладів. У статті узагальнено головні принципи оцінювання перекладу, проаналізовано різні підходи до контролю перекладу, визначено перекладацьку норму та низку нормативних вимог до перекладів, а також встановлено основні етапи й об'єкти контролю перекладу.

Ключові слова: принципи оцінювання перекладу, підходи до контролю перекладу, перекладацька норма, нормативні вимоги, етапи контролю, об'єкти контролю.

The article deals with the problem of translation assessment. The major principles of translation assessment were generalized, different approaches to translation control were analysed, the translation norm and normative requirements were specified, the main stages and objects of control were defined.

Key words: principles of translation assessment, approaches to translation control, the translation norm, normative requirements, main stages, objects of control.

Mediation can be treated as an aid in language learning, a useful testing device and an invaluable skill in itself in which capacity is to be developed within the Theory and Practice of Translation Course [4; 5]. Assessment methods in Translation Course are directly connected with the objectives which are set by the teacher and which arise under the necessity to make a perfect translation. It is worth saying that universal methods of translation checking and assessing have not yet been worked out up to now.

The purpose of this paper is to generalize principles of translation assessment as well as to analyze various approaches to the procedure of the translation control.

Researches attempted to create a unified system of translation assessment which will comprise the considerations of the following basic requirements: the translation can only be evaluated in comparison with the original; the assessor should know and take into account the external conditions of the original text (time, place, purpose, potential recipients, etc.); one should assess the overall translation competence (i.e. specific actions, translator's decisions and their consequences, as well as the overall quality of the translation) [1: 143-144].

Assessment of the translation process is also an indicator of the translator's qualification. Various aspects of the translator's work can be assessed.

1. The degree of the original translation equivalence. It is necessary to assess the potential equivalence with the units of the original language and the target language, and a real equivalence at different levels. When comparing the potential and real equivalence, one can determine which part of the information is lost. However, such a comparison does not show the real qualification of the

translator, because firstly, he could deliberately reduce the equivalence at some levels in order to achieve it at the others, and secondly, he could sacrifice equivalency for the greater adequacy.

2. The degree of tasks complexity which are solved by the translator. This assessment method assumes that the main difficulty for the translator in the translation process is connected with the necessity to make structural changes at different levels. The quantity and the degree of these changes are the indicators of the translation creativity and the degree of complexity of the task 3. Determination of the translation assessment. This is the most difficult assessment criterion. The value of the translation is determined by the fact, how fully he realizes the tasks for which it was created. Firstly, the translation assessment is associated with the influence that it exerts upon recipients. It is a very difficult problem to determine this impact, because it depends on a number of factors and the researcher is unable to measure it objectively. The equivalent reproduction of the original does not ensure the equal influence of the original and translation on the appropriate recipients, because the information can be perceived differently by different language groups. In addition, different recipient groups (age, social, professional) within the same linguistic community may perceive the same text in different ways [3: 30-31].

The quality of the translation is determined by the degree of its compliance with the translation norm and the character of spontaneous or deliberate deviations from this norm. These requirements are formulated in the form of principles or rules of translation. Normative provisions may be general or partial, include separate and partial cases or relate to the specific type of translation or to the translation in general. They can be formulated as a single rule or be accompanied by guidance on the conditions under which this rule can be applied or the number of cases of its inapplicability (exceptions to the rules). In each case, the normative recommendations extend upon certain defined set of phenomena.

Thus, the results of the translation process stipulate for the degree of semantic proximity of the translation to the original, genre, stylistic affiliation with the original text and the text of translation, pragmatic factors which make influence on choosing the type of translation. All these translation aspects have immediate normative character, define translator's strategy and criteria of his work. The concept *translation norm* includes a requirement for the translator to use the language of the translation normatively and includes the necessity for the results of the translation process to be in conformity with generally accepted views concerning the goals and objectives of the translation work, which translators follow in specific historical period. The translation norm is formed with the cooperation of different types of norm requirements: norms of translation equivalence; genre and stylistic norms of translation; pragmatic norms of translation; conventional norms of translation [3: 24-25].

The content equivalence of the original and translation serves as a basis of their communicative equivalence which makes this text a translation. The equivalent norm of the translation is constant. It assumes the necessity of the greatest resemblance of the original content and translation but only within the ranges which are consistent with the other normative requirements which insure the adequate translation. In each case, the type of equivalence is defined as the ratio of units of the original language and the target language and as the list of pragmatic factors which exert some influence on the translation process. Violations of the equivalent norm can be absolute when the translation is considered to be nonequivalent or it can be relative, if it is determined that other normative requirements could be fulfilled at a higher level of equivalence. In the first case, the translation must be considered unsatisfactory and in the second – it can be considered quite acceptable only if the maximum possible semantic proximity is not required for successful interlingual communication.

Genre and stylistic norm of the translation can be defined as a requirement for the translation to correspond to the dominant function and as stylistic features of that type of the text which the translation is related to. The choice of a particular type of the text is determined by the nature of the original text, and stylistic requirements are normative rules which characterize texts of a similar type in the target language which the translation should correspond to. Genre and stylistic norm define both the necessary level of equivalence and the dominant feature which determination is the main goal for the translator and the main assessment criterion of the quality of his work. It should be emphasized, that as language norms can be determined only with respect to its stylistic and

sociolinguistic differentiation so the normative requirements to translation quality are reasonable only in relation to a particular type of the text and particular conditions of translation.

Pragmatic norm of the translation can be defined as a requirement to provide the pragmatic value of the translation. It is not the norm in the full sense of this word, because the pragmatic task of the translation process can be individual and is not peculiar to the translation in general. However, the modification of the translation process results in pragmatic purposes is a rather widespread phenomenon, without which the normative assessment of the translation is impossible. The desire to fulfill a specific task is a kind of superfunction that subordinates all other aspects of translation norm. Solving the pragmatic problem, the translator may decline the maximum possible equivalence, translate the original shift just partially, change the genre affiliation of the text while translating, reproduce some formal features of translation, breaking the norm or usage of the language of translation etc. The pragmatic conditions of the translation process can require full or partial renunciation of translation norm compliance; they can practically replace translation with rendering, essay or any other type of transmission of the original content that does not claim to its comprehensive representation [3: 25-27].

Conventional norm of the translation can be defined as requirement for maximum proximity of the translation to the original, its ability to replace the original as a whole and in detail, fulfilling the tasks for which the translation is carried out. In practice, this requirement is realized by implementing all or some of the aforementioned aspects of the translation norm.

In practice, there is some hierarchy between different aspects of translation norm. Translators and those who use the translation, primarily pay attention to the pragmatic value of the translation, to the successful solution of the pragmatic task if this task was stated.

Thus, the equivalent norm is the final normative requirement that must be fulfilled in case of following all other aspects of translation norm. Undoubtedly, the completeness of the original content in translation is the most important characteristic of interlingual communication; the equivalent norm is the normative requirement for the translation. It is entirely determined by linguistic factors, and the degree of its compliance can be defined with the maximum objectivity. The equivalence of the original translation is the most objective criterion to characterize the work of the translator. As a result, this criterion is widely used both in editing professional translations and in training future translators.

Thus, the adherence to all normative rules except the equivalent norm bears a more general character, but the degree of the correspondence to the original is that variable criterion which determines the level of professional qualification of the translator and estimates the quality of the particular translation.

When assessing the translations, firstly the translator edits and corrects the result of the translation process. Generally, the majority of the researches define the following stages of the translation control:

1. The initial check stage (editing), which stipulates: a) the assessment of accuracy and correctness of translation, unity of terminology, style; b) the absence of spelling, grammar, vocabulary errors; c) the adherence to terminological standards and norms of the general style of the original text; d) the adherence of each phrase of the translation to the original text; d) uniformity, logic and compliance with requirements; e) absence of semantic and stylistic errors; e) the content and the structure of the translated text.

2. The secondary check stage (correction) stipulates the formatting of the text that includes the following stages: a) examination of the compliance with the original; b) examination of the fonts use; c) examination of paragraphs, symbols formatting, size, pagination, page settings etc.; d) compliance examination of running titles with those which are available in the original document; e) examination of the text partitioning on the pages; f) formatting of all available tables and drawings; g) examination of double spaces absence.

3. The final check stage stipulates: a) examination of the edited translation from the printed copy; b) comparison of the translation with the original document and with the order.

Other translation experts offer to divide the editing and examination process of the translations into following stages:

1. Familiarization with the original text and translation which involves text scanning with the aim to determine the subject, stylistic features, ideas for the possible text improvement.

2. Comparison of the translation with the original text is a consistent process thorough examination of the each word compliance, each phrase of the translation, and unity of the terminology used, logic of the presentation and as well as the comparison of the semantic meaning with the original text. This stage includes working with dictionaries, reference books, Internet, consultations with professionals in a particular field.

3. Introduction of semantic and stylistic improvements, examination of the text on grammar, spelling, punctuation, syntax and other errors. It is necessary to coordinate all sentences, to check their completeness and not to forget about the individual style of the translator.

4. The final stage comprises the comparison of the previous text with its new version; it is the final examination of the text [2; 1-2].

One of the additional tools for the editor can be a checklist which specifies the main elements on which one should pay attention when editing in order to achieve clarity, accuracy and correctness of the translation, namely: 1) spelling, 2) punctuation, 3) grammar 4) terminology, 5) proper names, 6) repetitions, omissions, 7) syntax, 8) stylistic consistency, 9) structural coherence, 10) presentation.

In addition the other assessment methods and recommendations objects of translation control are being discussed in special literature. They include the following characteristics of the results presented: 1) vocabulary correspondence (the points are taken away for every error); 2) grammar errors (one point for every mistake); 3) stylistic errors (one point for every mistake); 4) correct syntactic structure (primarily in dialogues); 5) the best style adherence (perfect, good, satisfactory, poor); 6) knowledge of realia (the writing traditions; footnotes if necessary; adaptation if necessary; appropriate use of terms, etc.); 7) rhythm, text sonority (perfect, good, satisfactory, poor); 8) accuracy in translation of the passage content (perfect, good, satisfactory, poor).

To sum it up, in addition to professional knowledge, abilities and skills which are required for certain types of translation, the translator should possess a perfect knowledge of lexical, grammar and stylistic devices of the target language. Concerning the norms of the language of translation, the evaluation of its requirements is mostly determined by genre and stylistic affiliation of the text as well as by specifics of the language used in a particular field.

BIBLIOGRAPHY

1. Вознюк М.Ю. Критерії оцінювання перекладу // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка / М.Ю. Вознюк. – 2011. – № 9 (220), Ч. II. – С. 143-149.
2. Гула С. А. Редагування як один з головних чинників якісного перекладу / С. А. Гула // ВГО “Асоціація перекладачів України” : Матеріали Всеукраїнського щорічного науково-практичного семінару з питань практики перекладу та підвищення конкурентоспроможності перекладацьких послуг (04 червня 2005 року, м. Київ). – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.uta.org.ua/data/loads/Gula.pdf>
3. Основи теорії редагування перекладів: конспект лекцій / Укладач: Ребрій О. В. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. – 88 с.
4. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): проект / Колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники). – К.: Київ. держ. ун-т 2001. – 245 с.
5. The Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment. – [Electronic Resource] – Access mode: <http://www.teameurope.eu/documents/CEFR.DOC>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ельза Васильєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу Маріупольського державного університету.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови у вищих навчальних закладах, методика викладання перекладу, методика викладання англійської мови професійного спрямування.

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ВІРТУАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ НА БАЗІ „MOODLE“

**Світлана ГОЛОЩУК, Богдан КАЛИНЯК, Наталія МОРСЬКА
(Львів, Україна)**

Розглянуто підготовку матеріалів для викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНС „Moodle“. Подано принципи побудови ВНС, його можливості для праці викладачів та студентів. Проаналізовано сильні та слабкі сторони цього ВНС для вивчення іноземної мови, зокрема англійської в світлі «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Подані пропозиції щодо покращення ефективності використання ВНС „Moodle“ у практиці викладання іноземної мови.

Ключові слова: комп'ютерні технології, віртуальне навчальне середовище, індивідуальний підхід, мультимедійні засоби, Moodle.

The material preparation for teaching of foreign language for specific purposes in the virtual learning environment VLE “Moodle” has been discussed. The principles of VLE, services for teacher and student are given. The advantages and disadvantages of the discussed VLE in the foreign language learning have been analyzed using the “National strategy for education development in Ukraine up to year 2021”. Some proposals for efficient using of VLE “Moodle” in foreign language learning have been discussed.

Keywords: computer technology, virtual learning environment, individual approach, multimedia facilities, Moodle.

Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, зокрема, англійської, у вузах технічного профілю є важливою складовою частиною навчально-виховного процесу підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. Зокрема у **«Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»** схваленій Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [4] відзначені виклики і ризики сучасної системи освіти до яких, зокрема, належать відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального та духовного розвитку і соціалізації дітей та молоді, повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій; низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів; слабка мотивація суспільства та бізнесу до інвестування освіти; відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності.

Метою Національної стратегії є: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя.

Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; створення електронних підручників та енциклопедій навчального призначення; розвиток мережі електронних бібліотек на всіх рівнях освіти; створення системи дистанційного навчання, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами...; забезпечення навчально-виховного процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а також доступу навчальних закладів до світових інформаційних ресурсів.

Розвиток системи освіти в зазначеному напрямі ґрунтується на створенні системи мотивацій, стимулюванні та заохоченні інноваційної діяльності у сфері освіти, розробленні нових концептуальних моделей удосконалення окремих підсистем освіти; створенні віртуальних програм для вчителів іноземних мов та вчителів фізики, математики, хімії тощо, що спонукатиме до вивчення та використання кількох мов.

Як зазначено в навчальних планах та робочих програмах навчання іноземної мови за професійним спрямуванням має мету переходу на якісно вищий рівень підготовки спеціалістів (бакалаврів), дипломованих інженерів та магістрів, опанування студентами основ усного та письмового спілкування іноземною мовою в межах визначеної програмою навчальної тематики, а також базових навичок мовлення, необхідних для читання оригінальної літератури за фахом для одержання науково-технічної інформації та завдання

викладання іноземної мови в контексті сьогодення, в контексті національної і світової культури, максимально ефективного використання теоретичного доробку кафедри іноземних мов, великого практичного досвіду її викладачів.

У результаті вивчення дисципліни, фахівець повинен вміти спілкуватися іноземною мовою в межах визначеної робочою програмою навчальної тематики для курсу „Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, володіти базовими навичками мовлення, необхідними для читання оригінальної літератури за фахом для одержання науково-технічної інформації, робити записи, виписки, скласти план тексту, письмове повідомлення, розуміти методи анотування та реферування іншомовних джерел, підготувати доповідь-презентацію у професійно-орієнтованій галузі.

Вимоги інформатизації освіти та інноваційних технологій привели до зростання ваги дистанційного навчання та створення віртуального навчального середовища (ВНС). Одним з таких технічних засобів ВНС є Moodle [1;2;10]

Метою даної роботи є аналіз сильних і слабких сторін цієї системи ВНС на основі «Національної стратегії розвитку освіти...» з точки зору організації праці викладача для досягнення попередньо згаданих цілей і завдань, досвіду підготовки матеріалів для навчання студентів різних спеціальностей, підготовки та супроводу навчальних матеріалів.

Важливо відзначити, що дистанційне навчання [3] може бути основним методом або допоміжним. Зрозуміло, що такі два підходи у дистанційному навчанні вимагають різної методики його використання.

Система ВНС Moodle базується на таких принципах [3;9;10]:

Принцип 1. У цьому середовищі учасники є одночасно потенціальними вчителями та учнями. Викладач стає радше «провідником» до знань для учня і направляє його на самостійний пошук інформації.

Принцип 2. Люди навчаються в дії, особливо при передаванні та поясненні інформації іншим. Якщо результати діяльності доступні іншим, то зростає особиста відповідальність, більше часу є для самоперевірки та роздумів, що значно покращує навчання.

Принцип 3. Спостереження за діями інших сприяють кращій праці у подібних навчальних ситуаціях.

Принцип 4. Надавати більше можливостей для самоаналізу та самореалізації студентів. Розуміння інших людей дозволяє вчити їх індивідуально.

Принцип 5. Навчальне середовище повинно бути зрозумілим для всіх учасників процесу та надавати їм простий інструмент та різні способи вирішення завдань. Детальна праця з ВНС «Moodle» подана у [1;2;8;10].

Існують такі переваги використання цього середовища для викладачів як вільний графік, відсутність або мінімальний час аудиторних занять, можливість автоматизувати систему оцінювання знань, використання сучасних мультимедійних технологій, що не завжди можливо на аудиторних заняттях, синхронне (з допомогою відеоконференцій) чи асинхронне (електронна переписка) спілкування студентів між собою та викладачем.

ВНС «Moodle» надає також деякі переваги при навчанні студентів, зокрема, доступність навчання у будь-який вигідний час, відсутність проблеми набуття навчальних матеріалів та посібників (студент може мати доступ до потрібних навчальних матеріалів у сучасному електронному вигляді з навчального середовища), система оцінки знань (тести в середовищі), однакова для всіх оцінка знань (виконує програма, складена викладачем без його особистої участі), можливість підвищення творчого та інтелектуального потенціалу через самоорганізацію, прагнення до знань, взаємодію з комп'ютерною технікою, нові інформаційні технології, багатоваріантність подання інформації, інтерактивність навчання, багаторазове повторення у вигідний час, структурування контенту і його модульність, самоконтроль навчання, створення постійно активної довідкової системи з врахуванням індивідуальних потреб та особливостей в даний момент, конфіденційність навчання, побудова власного шляху освіти.

Однак ці переваги можуть ніколи не реалізуватися через слабкий освітній рівень викладацького складу іноземних мов в галузі сучасних комп'ютерних технологій, що вимагає специфічної якісної додаткової підготовки, брак досвіду студентів, особливо,

початкових курсів самостійно здобувати знання [6;8], відсутність мотивації до самостійного планування власного робочого часу як зі сторони викладацького складу, так і зі сторони студентства, брак досвіду «керівництва» навчальним процесом зі сторони викладацького складу, особливо старшого покоління, постійні затрати часу для оновлення курсу, відносно великі затрати часу на створення глосарію з перекладом термінів з іноземної мови на рідну та використанням термінологічних словників, що особливо важливо, зокрема, у науках соціального та мистецького спрямування таких як юриспруденція, економіка, архітектура, дизайн, відносно великі затрати часу на підготовку тестів та їх постійна заміна (проблема плагіату Plagiarism prevention [11]) та однорідності тестів для об'єктивного оцінювання студентів і кількісної оцінки ефективності застосування інформаційних технологій, відсутність мотивації як викладачів так і студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням (виняток становлять хіба що фахівці комп'ютерних технологій та здобувачі наукових ступенів), брак у студентів досвіду самостійного вивчення можливостей програмного забезпечення, закритість, як правило, навчальних матеріалів для доступу, хоча саме ВНС є програмним забезпеченням з відкритим кодом. Зміни DNS адреси інтернет-сторінок, ліквідація ресурсів у інтернеті вимагають додаткових затрат часу для підтримки у належному стані навчального середовища. Були підготовані такі навчальні матеріали для ВНС: тексти для опрацювання та домашнього читання, глосарій, граматика, тести для самостійного контролю, короткометражний фільм англійською з YouTube за професійними напрямками, навчальна програма, завдання.

Висновки. Як і будь-який навчальний процес вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням вимагає, в першу чергу, мотивації студента, а також викладача. Розуміння необхідності знання англійської мови як мови міжнародного наукового спілкування, особливо у технічних та природничих науках, повинно стати потребою і водночас основною мотивацією для вивчення англійської мови кожною особою, яка зобов'язана себе реалізувати як фахівець з вищою освітою після закінчення вищого начального закладу. На жаль сьогодні кількість робочих місць з технічних спеціальностей не відповідає пропозиції випускників ВНЗ. Крім того можемо говорити тільки про надзвичайно великий розкид початкових знань з іноземної мови у вступників до вищих навчальних закладів та студентів перших курсів. Останні два фактори не сприяють мотивації вивчення англійської мови. ВНС „Moodle“ може суттєво допомогти студентам зі слабкою підготовкою з іноземної мови самостійно надолужити прогалини в знаннях, якщо викладацький склад підготував навчальні матеріали з врахуванням цієї специфіки студентської аудиторії. Цьому сприяють також безкоштовні курси іноземної мови в інтернеті [9].

Використання як навчальних матеріалів оригінальних наукових статей, а також звукових файлів вимови (англійська та американська вимова) наштовхується на певні труднощі пов'язані з авторським правом. Зокрема, статті, патенти, технології стимулюють у молоді розуміння потреби знання англійської.

На думку авторів, використання ВНС «Moodle» може бути в даний момент тільки додатковим засобом для опанування іноземної мови за професійним спрямуванням. Підставою для такого твердження є існуючі навчальні програми, які не передбачають повного використання можливостей ВНС для вивчення іноземної мови, хоча сприяють поступовому його впровадженню. Додатковим стримуючим фактором є «закритість» змістів і матеріалів конкретних курсів (боязнь плагіату і того, що хтось використає «мій» курс без посилання) при відкритості коду програмного забезпечення. З цієї точки зору вирішальним стає духовний і моральний фактор. Є певного роду конфлікт між потребами відкритості і доступності освіти та сумнівному збереженню авторського права на той чи інший спосіб підбору навчальних матеріалів.

Слабка система вводу тестових матеріалів, які, по-суті, треба оформляти двічі, а також глосарію, суттєво знеохочують викладацький склад займатися цією частиною підготовки і підтримки матеріалів, враховуючи вимоги до наукової роботи. Остання вимагає набагато більше затрат часу, які дуже часто не підлягають в принципі детальному кількісному обліку. Тестова система також погано враховує психофізичні особливості організму і швидкість реакції, що ставить в неоднакові умови різні психофізичні типи осіб, а тому не дозволяє

кількісно оцінювати якість знання іноземної мови. Мова йде про соціокультурний аспект вивчення мови, який, поки що можна оцінювати в результаті спілкування на противагу, наприклад, словниковому запасу або граматиці, де тестова система себе повністю оправдовує.

До глосарію англійською мовою варто додавати крім транскрипції звукові файли вимови (англійської та американської), а також тлумачення відповідних термінів англійською та українською, що створює додаткові труднощі у практичній реалізації, зокрема, з точки зору авторських прав.

З вищесказаного слідує, що повноцінне використання безсумнівно корисної розробки ВНС «Moodle» вимагає:

А) відкритості навчальних матеріалів для перегляду у гостьовому режимі з можливістю їх використання учнями старших класів середніх шкіл та вчителями;

Б) мотиваційної та технологічної підготовки викладачів іноземної мови та студентів до знання та практичного використання можливостей ВНС «Moodle», а також забезпечення їх відповідними матеріально-технічними засобами; останнє лежить, на жаль, поза компетенцією кафедр іноземних мов;

В) взаємодії спеціалістів конкретних технічних галузей з викладачами іноземних мов щодо складання навчальних програм для викладання англійської мови за професійним спрямуванням, для підготовки відповідних адміністраторів, які б розуміли потреби викладачів іноземних мов щодо комунікативних аспектів вивчення англійської мови (потребує додаткової імплементації відповідного програмного забезпечення, наприклад PoodLL [12], хмарні технології, тощо);

Г) запровадження роботи з ВНС у середніх навчальних закладах шляхом доступу до навчальних матеріалів у ВНС, зокрема для підготовки до тестування;

Д) розробка нової «гібридної» методики поєднання аудиторних занять і використання ВНС з його специфікою. Така методика мала б також включати рекомендації щодо використання різних способів навчання та підготовки до занять і навчальних матеріалів для ВНС у комплексі з ціллю максимальної ефективності та мінімальними затратами часу як зі сторони викладача, так і зі сторони студента.

Ці рекомендації повністю узгоджуються з «**Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року**» і сприяють міжнародним контактам у галузі освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко – Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
2. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. / А.М. Анисимов – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.
3. Бехтерев, А.Н. Использование системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении профессиональному иностранному языку / А.Н. Бехтерев, А.В. Логинова // Открытое образование. – 2013, № 4. – с. 91 – 97.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
5. Якість вищої освіти: методологічні та методичні підходи щодо впровадження дистанційних технологій навчання / Ватеріали ХХХVІІІ міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 23–24 січня 2013 р.) : в 2-х ч. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – Ч. 1. – 302 с.
6. Chia-Hui Lin. Using Moodle in a General Education English as a Second Language Program: Taiwanese College Student Experiences and Perspectives. / Lin Chia-Hui // Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy. – 2013, V. 3 No 3. – P.97-104.
7. Nauman Ahmad, Effect of Moodle on learning: An Oman perception / Nauman Ahmad, Dr. Al-Khanjari Zuhoor // International Journal of Digital Information and Wireless Communication (IJDIWC) . – 2011, V1, Nr.4. – P. 746-752.
8. Stanford Jeff Moodle 1.9 for Second Language Teaching. Engaging online language-learning activities using the Moodle platform. / Jeff Stanford. – Birmingham: Packt Publishing Ltd. UK. – 2009. – 524 P.
9. <http://learnle.com/>, <http://freeenglishnow.com/>, <http://www.free-english-study.com/>
<http://www.busuu.com/enc/>
10. <https://moodle.org/>.
11. http://docs.moodle.org/26/en/Plagiarism_prevention
12. <http://poodll.com/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Світлана Голощук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту гуманітарної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, прагмалінгвістика, дискурс аналіз тексту, методика викладання англійської мови для технічних спеціальностей.

Богдан Калиняк – кандидат фізико-математичних наук, науковий співробітник Інституту прикладних проблем механіки і математики ім. Я. С. Підстригача Національної академії наук України.

Наукові інтереси: механіка деформівного твердого тіла, інтегральні рівняння, математичні методи в різних науках, проблеми української термінології й перекладу.

Наталія Морська – старший викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови за професійним спрямуванням, аудіювання.

МОТИВАЦІЯ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ЗАХІД У ПРАКТИЧНІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна ГУКОВСЬКА (Луганськ, Україна)

У статті на основі аналізу наукової літератури та практичних досліджень розглядаються рівні мотивованості, осяжна та неосяжна користь мотивації при викладанні та вивченні мови. Таким чином, мотивація вважається найбільш впливовим фактором у практиці викладання іноземної мови. Мотивація повинна бути різноманітною, гнучкою та ставити студента у центр процесу навчання.

Ключові слова: мотивація, зв'язок, явище, динаміка, процес навчання, стратегія мотивації, осяжна, неосяжна.

The article investigates levels of motivation, tangible and intangible advantages of teaching and learning a foreign language on the basis of scientific literature analysis and practical research. Thus, motivation is considered the most important factor in teaching and studying a foreign language. Motivation should be diverse, flexible and such as putting a student in a centre of a teaching process.

Key words: motivation, connection, phenomenon, dynamics, process of teaching, motivation strategy, tangible, intangible.

Постановка проблеми. Мотивація є «конектором», який об'єднує студентів, які відчувають особисту значущість при вивченні іноземної мови. Допомогти студентам відчути їх особливу роль у опануванні іноземною мовою є основною метою та піклуванням викладача. Викладач повинен враховувати внесок студентів у процес навчання з точки зору їх відношення, інтересів, цілей та насаги. І у світлі цього будувати процес навчання урахувавши усі ці фактори.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Єдина річ з якою згодні всі викладачі іноземної мови, та фахівці, які вивчають проблеми мотивації Z. Dornyei, Martin Covington, R. Gardner, W. Lambert, Є.Пасов, Я.Колкер О.Тарнопольський це те, що мотивація відіграє важливу і можливо найбільш рішучу роль у викладанні та вивченні іноземної мови. Якщо студенти мотивовані, це надає шансів, що вони будуть вивчати мову якої викладачі навчають їх. Також можливо, що викладач відчує, що його підготовка та зусилля при викладанні іноземної мови були не марними. Протилежне також можливе. Якщо студенти не мотивовані викладання та вивчення будуть важкими, а результати невтішними і для студентів і для викладача. Маючи це на увазі, питання щодо мотивації студентів є нагальним та фундаментальним для викладача.

Провідні вчені такі, як Z. Dornyei, Martin Covington підкреслюють «мотивацію як концепцію тяжіння легше описати (з точки зору виходу та очевидного впливу) чим визначити». [5, с.156]

Формулювання цілей статті та постановка проблеми. Стаття присвячена розгляду мотивації при вивченні іноземної мови та припускає, що мотивація можливо є єдиним найбільш впливовішим фактором на практиці реалізації навчання іноземній мові. З погляду на це, мотивація передбачає участь студентів у пошуку персонально-значущих мотивів вивчення мови. Також припускається, що мотивація повинна отримувати сильніше та більш чітко означене сприйняття мети вивчення. Це потребує розвитку так званої «методології мотивації».

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж розглядати природу мотивації доцільно розглянути, як різні рівні мотивації виявляються в навчальній аудиторії. Ознак

позитивної мотивації багато і вони різноманітні. Але достатньо легко розпізнати, коли група студентів добре мотивована. Наприклад:

- Студенти приймають активну участь і з задоволенням спілкуються один з одним під час виконання навчальних заходів.
- Студенти уважно дослухаються до того, що каже викладач та інші студенти та до питань, які ставляться.
- Студенти регулярно виконують домашнє завдання та готуються до наступних занять.
- Студенти шукають інтересні матеріали по темах, що вивчаються.
- Студенти з задоволенням співпрацюють один з одним, або з викладачем, коли стикаються з труднощами.
- Студенти приходять до аудиторії з добре підготованими нотатками.
- Студенти охоче виконують завдання, не зважаючи на те, що завдання є важким, або незнайомим.

Ознаки недостатньої мотивації також різноманітні і до певної міри є віддзеркаленням того, що було означене вище. Ці ознаки:

- Студенти запізнюються, або з'являються в аудиторії з ознаками небажання.
- Студенти стають непосидячими, не можуть дочекатися кінця заняття.
- Студенти не бажають співпрацювати один з одним під час виконання навчальних заходів.
- Студенти вважають навчальний матеріал та навчальні заходи дратуючим і жаліються на те, що ці матеріали не є корисними.
- Серед групи з'являються ознаки напруги без відповідних причин та сутички, які важко вирішити.
- Студенти не бажають виконувати нові, незвичні завдання, якщо викладач роз'яснює їхню важливість для навчання.
- Здається, що студенти не засвоюють раніше викладений матеріал.

Таким чином, рівень мотивованості студентів значно впливає на динаміку аудиторних занять і досягнення при вивченні іноземної мови. Мотивовані студенти більш повно залучаються до отримання знань і мають кращий шанс опанувати мовою. Такі студенти, більш вірогідно, будуть виконувати додаткові завдання поза аудиторією, читаючи книжки та газети іноземною мовою, слухаючи радіопроеграми, дивлячись фільми та роблячи нотатки з тем, що їх цікавлять. У рамках курсу вивчення іноземної мови – мотивація впливає у значній мірі на процес навчання і викладання. Це ми можемо означити як осягну користь мотивації.

Крім цього є аспект, який можливо описати неосягну користь мотивації. Студенти, які є мотивованими на протязі одного курсу більш вірогідно будуть набувати знання мови і в подальшому, вивчаючи мову на іншому курсі, або вивчаючи мову самостійно. Можливо, вони почнуть вивчати іншу мову. У нашому, все більш глобалізованому світі, де навички володіння іноземними мовами стають все більш важливими, позитивне відношення до вивчення мови дають усі можливі переваги подальшого гармонійного розвитку людини.

Іншими словами, мотивація дає прибуток. Вона дає прибуток у короткочасній перспективі у рамках курсу або програми навчання; вона також дає прибуток у довгостроковій перспективі з оглядом на кількість людей, що ініціюють вивчення іноземних мов. Мотивація повинна ураховуватися як практикуючими викладачами, так і освітніми та політичними органами, які займаються пропагуванням та поширенням вивчення іноземних мов.

Як підкреслюють фахівці Є.Пасов, Я.Колкер О.Тарнопольський, що займаються вивченням проблем мотивації більш легше визначити мотивацію зовнішньо, ніж конкретно визначити – що таке мотивація. Можливою причиною цього є той факт, що мотивація може виникати завдяки різноманітним джерелам. Z. Dornyei припускає, що мотивація це «абстрактна концепція, яку ми використовуємо для того, щоб роз'яснити, чому люди думають і поведуться тим чи іншим чином. Очевидно, що у цьому сенсі термін охоплює цілу низку мотивів – від фінансових стимулів, таких як підвищення зарплатні до ідеалістичної упевненості, такої як прагнення до свободи – які мають дуже не багато спільного за

вилученням того, що вони впливають на поведінку. Таким чином, «мотивацію» краще розглядати як зонтичний термін, що охоплює різноманітні значення». [5, с.180]

Ми припускаємо, що є одне поняття, яке знаходиться у середині комплексу фундаментального явища мотивації. І це поняття можна визначити як «зв'язок». «Зв'язок» у нашому розумінні викладання іноземної мови означає сприйняття студентами персональної значущості вивчення іноземної мови у той чи інший спосіб.

Безумовно, деякі студенти приходять до аудиторії вже маючи міцний зв'язок з іноземною мовою. Це може бути наслідком їхнього зв'язку з країною, мову якої вони вивчають (друзі, партнери, родичі). Подібний зв'язок може виникнути і з почуття міцної, прагматичної мотивації для вивчення мови. Такий студент може бути мотивованим вивчати іноземну мову бажанням навчатися чи жити у країні, мову якої він вивчає. Інші студенти можуть отримувати насолоду від вивчення іноземної мови, як виду діяльності, якою вони займаються за власним бажанням. У кожному випадку студенти несуть до аудиторії особисті, спонтанні зв'язки з аспектами процесу вивчення іноземної мови, які надають викладачу підказки щодо організації початкового етапу навчального процесу та допомагають їм наповнити навчальний процес відповідними заходами.

Не всі студенти, безумовно, мають відчуття зв'язку з іноземною мовою, не розуміють доцільність вивчення іноземної мови та навіть не відчують, чому вони повинні вивчати іноземну мову. Все це повинно враховуватися при прийнятті рішення у контексті означення мети складання та викладання курсу іноземної мови. Одним із фундаментальних завдань для викладача є зв'язати студентів з процесом навчання у той, чи інший спосіб. Саме тут, можливість мотивувати студентів стає критичним, педагогічним викликом для викладача, тому що доки студенти застаються «не зв'язаними» з вивченням мови процес, вірогідно, залишиться дуже важким і для студентів, і для викладача.

Цікаво, що не зважаючи на важливу роль, яку відіграє мотивація у практичній реалізації викладання іноземної мови, термін «мотивація» з'являється у офіційних документах, пов'язаних з організацією навчального процесу вкрай рідко. Частіше, мета викладання іноземної мови у програмах визначається як «продукт». «Продукт» - це те, що студенти повинні знати, вміти наприкінці опанування даної програми. У ряді випадків визначення мети та результатів у цій спосіб є доцільним. Якщо студент має опанувати окремі навички використання іноземної мови у специфічних ситуаціях, доцільно планувати програму, маючи на увазі досягнення цієї мети. В інших випадках, однако, може бути дуже важко окреслити специфічні ситуації у яких студентам знадобиться користування іноземною мовою. У такому контексті, мета навчання часто визначається у термінах загальної комунікативної здібності, або відношенням до специфічних лінгвістичних систем іноземної мови.

Як зазначалось раніше у багатьох навчальних ситуаціях програми викладання іноземної мови не мають на меті підготовку студентів для специфічного використання мови. Скоріше, метою є підготовка потенціалу для подальшого вивчення мови. У цій ситуації може виникнути питання, що є більш важливим: специфічна компетентність або знання, які опановує студент, або можливість зв'язати мову та процес її вивчення. Якщо студенти в змозі пов'язати процес вивчення з мовою, або окремими аспектами мови, існує добрий шанс, що вони зможуть сфокусуватися на вивченні мови, якщо це стане нагальною необхідністю.

У світлі вищезазначеного, ми вважаємо за доцільне провести переосмислення відносної важливості позитивного відношення і готовності до вивчення іноземної мови як протилежності більш легкого кількісного виходу, що вимірюється термінами специфічної компетентності та знань. Це потягне за собою переоцінку балансу між прагненням до надбання специфічних знань з одного боку, та якістю взаємодії студентів у процесі навчання з другого боку.

Надання більш центральної ролі якості взаємодії студентів з процесом навчання особливо їх мотивації, потребує внесення змін у спосіб визначення мети викладання курсу іноземної мови. Специфічно треба буде визначити мету викладання на двох рівнях. Один рівень, пов'язаний з «продуктом» має на меті визначення результатів у термінах знань і компетенцій. Другий рівень визначатиме мету у термінах процесу навчання, враховуючи

фактори мотивації особливо «зв'язку» студентів з процесом навчання. Такий підхід має велику перевагу у тому, що він робить офіційний дискурс викладання мови ближчим до реального процесу викладання. Надання мотивації більшої уваги, таким чином, підкреслює більш важливу роль викладача іноземної мови і відкриває дійсну природу навчання студента.

Мотивація, таким чином, є явищем, що ставить студента у центр процесу. Наші студенти, це переважно особи, що мають власну особистість та гідність. Вони привносять в аудиторію різноманітність, яка впливає на те, як вони опановують знання та взаємодіють під час навчального процесу, включаючи їх відношення до матеріалу та засобів, що пропанує їм викладач іноземної мови. Маючи це на увазі, викладач повинен допомогти студентам пов'язати процес вивчення мови та їх досвід у надбанні знань. Багато факторів можуть стати доцільними. Деякі з них це:

- особистість студента, як індивіда і як члена відповідної соціокультурної групи
- інтереси, хобі та сподівання студентів
- мета та амбіційність студентів. Як знання іноземної мови відповідає цьому
- відношення студентів до носіїв іноземної мови, що вивчається
- відношення та сподівання до процесу вивчення іноземної мови
- відношення студентів до навчального закладу та атмосфери, яка є наявною при вивченні іноземної мови.

Висновки. Проведені дослідження дає підстави стверджувати, що усі ці фактори впливають на значення вивчення іноземної мови та надають викладачу підказку, як вони можуть допомогти пов'язати студентів з процесом вивчення іноземної мови. Деякі студенти можуть зробити це найбільш легким, якщо вони можуть використовувати свої особисті інтереси при вивченні іноземної мови та поділитися своїми інтересами з іншими студентами. Інші можуть одержувати насолоду від проникнення у таємниці іноземної мови. Є ще такі, які легко пов'язують себе з процесом вивчення іноземної мови, розвитком, практичних навичок, які вони зможуть використати у своїй професійній діяльності, де знадобиться користуватися іноземною мовою.

Мова, сама по собі, дуже яскраве явище. Вивчення мови – це яскравий багатогранний досвід, що означає різні речі для різних людей. Тому, мотивація може набувати багато різних форм. Ураховуючи це, відповідна стратегія мотивації повинна бути різноманітною і гнучкою. Таким чином, стратегія мотивації повинна надавати різні зв'язки широкому загалу різних студентів і повинна враховуватися викладачами іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Колкер Я.М. Практична методика вивчення іноземних мов.-М.: ІЦ «Академія», 2000 – 264 с.
2. Пассов Е.И. Ціль навчання іноземної мови на сучасному етапі розвитку суспільства //Иностранный язык.- 1997.-№6.-С. 11-12.
3. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. - Вінниця Нова книга, 2008 – 288 с.
4. Covington, M. The Will to Learn: a Guide for Motivating Young People. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
5. Dornyei Z. Motivational strategies in the language classroom.- Cambridge: Cambridge University Press, 2001 – 245 p.
6. Gardner R., & Lambert W. Attitudes and motivation: Second language learning.-Newbury House., 1972.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Гуковська – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Наукові інтереси: новітні тенденції методики викладання англійської мови, мотивація, залучення інтерактивних методик викладання іноземної мови в навчальний процес, оцінювання знань студентів у кредитно-модульній системі.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ГОВОРІННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ

Ольга ДАЦКІВ (Тернопіль, Україна)

У статті надано методичні рекомендації щодо організації навчання говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дано визначення драматизації у контексті розвитку вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови; охарактеризовано мету і зміст навчання говоріння засобами драматизації; описано систему вправ і завдань для формування вмінь говоріння засобами драматизації, що виконуються на підготовчому та основному етапах навчання.

Ключові слова: відбір мовленнєвого матеріалу, вміння говоріння, драматизація, мета і зміст навчання говоріння, основний етап, комунікативна взаємодія, підготовчий етап, система вправ і завдань.

The article offers methodological recommendations for forming future English language teachers' speaking skills by means of dramatization: the definition of dramatization in the context of future English teachers' speaking skills development has been given, the aims and content of teaching speaking via dramatization have been determined, the system of exercises and tasks to be done on a preparatory and main stages have been described.

Keywords: selection of teaching material, speaking skills, dramatization, aims and content of teaching speaking, main stage, communicative interaction, preparatory stage, system of exercises and tasks.

Іншомовна мовленнєва компетентність у говорінні є однією із основних компетентностей, якими повинні оволодіти вчителі іноземної мови, щоб бути успішними в реалізації мети навчання, у здійсненні міжкультурної комунікації та у виконанні професійних обов'язків.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена: вимогами покращення професійної підготовки вчителів іноземної мови; потребою формування у майбутніх учителів англійської мови іншомовної мовленнєвої компетентності у говорінні та розвитку їхніх особистісних якостей та здібностей; необхідністю застосування інноваційних прийомів та засобів навчання говоріння.

Сучасні педагогічні та методичні дисертаційні дослідження висвітлюють проблеми використання драматизації як засобу формування комунікативної культури (З. А. Побежимова 2007), розвитку комунікативних здібностей (В. В. Самарич 2000), організації навчального процесу з іноземної мови у ВНЗ (О. В. М'ясникова 2009), але, наскільки нам відомо, досі не існувало науково обґрунтованої методики навчання іншомовного говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Відтак можна стверджувати, що сьогодні проблема формування вмінь говоріння майбутніх учителів АМ засобами драматизації залишається недослідженою.

Метою статті є надання методичних рекомендацій щодо впровадження розробленої методики формування вмінь говоріння засобами драматизації у навчальний процес мовних ВНЗ України.

Для досягнення визначеної мети необхідно виконати такі **завдання**: 1) дати визначення драматизації у контексті формування вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови; 2) охарактеризувати мету і зміст навчання говоріння засобами драматизації; 3) описати систему вправ для формування вмінь говоріння засобами драматизації, що виконуються на підготовчому та основному етапах навчання.

Під **драматизацією** ми розуміємо сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях та театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетенції. У навчальному процесі з англійської мови ці форми драматизації функціонують у вправах та завданнях як прийоми навчання.

Метою навчання говоріння засобами драматизації є реалізація практичної, освітньої, особистісно-розвивальної, професійної та виховної цілей, що в результаті має забезпечити належний рівень сформованості у майбутніх учителів англійської мови вмінь створювати в процесі іншомовного спілкування діалогічні та монологічні тексти різних функціональних типів та об'єднати їх в усних висловлюваннях.

Зміст навчання говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації, що впливає з мети навчання, ми, слідом за І. Л. Бім, Н. В. Гальсковою, розглядаємо у предметному та процесуальному аспектах [1; 2]. Предметний аспект змісту навчання говоріння на початковому ступені у мовному ВНЗ складають ситуації спілкування, об'єднані у сфери спілкування, теми, комунікативні наміри, мовленнєвий матеріал діалогічного та

монологічного мовлення, процесуальний аспект – навички та вміння говоріння. Визначаючи зміст навчання говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації слід пам'ятати про соціокультурний контекст, без якого формування вмінь іншомовного говоріння неможливе. Важливою умовою формування вмінь говоріння є розвиток властивостей та якостей особистості студента, які уможливають міжкультурну комунікацію.

Професійна ціль навчання говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації визначає завдання розвитку творчих та інших важливих для майбутніх учителів здібностей: спостережливості, пам'яті, уваги, уяви, фантазії, емоційності, артистизму, культури рухів та ін. Усі компоненти змісту навчання засобами драматизації мають визначатися з урахуванням особистісного аспекту, що має на меті всебічний розвиток особистості та професійних здібностей майбутніх учителів іноземної мови. Проводячи заняття із використанням вправ та завдань, в основу яких покладено прийоми драматизації, викладач має усвідомлювати, що навчальна діяльність спрямована не на підготовку акторів, а на формування вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови, під час якого відбувається розвиток особистісних якостей та професійних здібностей студентів.

Для успішної організації та проведення навчання, спрямованого на формування вмінь говоріння засобами драматизації необхідно, передусім, здійснити відбір мовленнєвого матеріалу. Вважаємо доцільним проводити його на основі ситуативно-функціонального підходу, який передбачає відбір навчального матеріалу, необхідного для засвоєння мовних функцій, у тому обсязі, який забезпечує іншомовне спілкування студентів у типових комунікативних ситуаціях.

Відібрані мовленнєві зразки мають бути укладені в систему вправ для формування вмінь говоріння засобами драматизації, що складається з двох підсистем: підсистеми вправ для формування загальних умінь говоріння та підсистеми вправ для формування спеціальних умінь говоріння. До підсистеми вправ для формування загальних умінь входять групи вправ для розвитку вмінь комунікативної взаємодії; для вдосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок висловлюватись у формі діалогу та монологу; для актуалізації знань про невербальні засоби спілкування та формування вмінь використовувати їх у діалогічному і монологічному мовленні; для оволодіння типовими комунікативними функціями.

До підсистеми вправ для формування спеціальних умінь входять групи вправ для оволодіння вміннями об'єднувати фрази у діалогічні і понадфразові єдності, створювати міні-діалоги та міні-монологи, створювати різні функціональні типи діалогів та монологів, об'єднувати різні функціональні типи діалогів та монологів в усному висловлюванні.

Повний цикл запропонованого нами навчання складається з двох етапів: підготовчого, на якому переважає рецептивно-репродуктивна практика у спілкуванні; основного, на якому переважає рецептивно-продуктивна та продуктивна практика у спілкуванні.

На підготовчому етапі навчання необхідно пояснити студентам особливості навчання говоріння із застосуванням драматизації як такого, у якому формування нових вмінь відбувається із залученням усіх аналізаторів, а також емоцій і почуттів. Зміст підготовчого етапу складають групи вправ для розвитку вмінь комунікативної взаємодії; для вдосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок висловлюватись у формі діалогу та монологу; для актуалізації знань про невербальні засоби спілкування та формування вмінь використовувати їх у діалогічному і монологічному мовленні; для оволодіння типовими комунікативними функціями.

Ознаками вправ, що виконуються на підготовчому етапі є чіткі та зрозумілі інструкції та жорстке керування діяльністю студентів. Типи вправ, рекомендовані для використання – умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні. Види вправ цього етапу релевантні його завданням.

Вправи для розвитку вмінь комунікативної взаємодії дозволяють створити на занятті позитивний психологічний фон та особливу творчу атмосферу, розвивають уміння працювати у парах, у малих групах та всією групою над вирішенням навчальних завдань. Слід відзначити особливе значення вправ цієї групи для майбутніх учителів, оскільки вони

спрямовані на розвиток педагогічного артистизму та інших професійних якостей та умінь. Наведемо приклад однієї з таких вправ:

Приклад 1.

Форма драматизації: драматична гра

Pre-speaking activity

- *What is the difference between a formal and informal greeting?*

- *Who might you greet using a formal/an informal greeting?*

Work together as a group. Start milling about the room. Greet each other just by shaking hands, move on, and greet the next S you meet.

b. Greet each other in a more specific way:

like a long lost friend;

like a boss;

like a former colleague you like a lot;

like a colleague you don't really trust.

Post-speaking activity

- *How did you use body language in greetings?*

- *Did your partners react to your greetings appropriately?*

- *Have you learned anything new about greeting people in English speaking countries?*

Необхідність виділення групи вправ для вдосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок висловлюватись у формі монологу та діалогу зумовлена тим, що у процесі формування мовленнєвих умінь неможливо чітко відмежувати етапи розвитку навичок та формування вмінь. Крім того, на початковому ступені навчання у мовному ВНЗ мовленнєві навички продовжують формуватися та вдосконалюватися, і формування вмінь говоріння цілком залежить від сформованості відповідних навичок. Далі наводимо приклад такої вправи:

Приклад 2.

Форма драматизації: драматична гра

One of the students thinks of a job without telling the rest of the group what the job is. Other students ask yes / no questions to guess what it is.

Example

S1: Do you work outdoors or indoors?

S2: Does your job involve paperwork?

Оскільки застосування форм і прийомів драматизації покликане забезпечити, крім формування власне мовленнєвих умінь говоріння, розвиток умінь використовувати невербальні засоби спілкування, вважаємо доцільним виконання вправ для актуалізації знань про невербальні засоби спілкування та формування вмінь використовувати їх у мовленні.

Приклад 3.

Форма драматизації: драматична гра

a. Make the following facial expressions: *frown, rise both eyebrows, twist your mouth, purse your lips, close your eyes. open your eyes very wide, wink, smile out of the side of your mouth, rapidly blink your eyes, smile sweetly, smile sarcastically, grit your teeth, wrinkle your nose.*

What emotions are shown through these expressions?

b. Divide into two teams, A and B. A member of team A takes a piece of paper with an emotion written on it out of the envelope at the front of the class. This student makes a face to portray the emotion and Team A tries to guess the emotion. If they guess correctly, they get two points. If they cannot guess, Team B can guess for one bonus point if they are correct. The same procedure is followed for Team B and so on until everyone has had a turn.

Вправи для оволодіння типовими комунікативними функціями спрямовані на оволодіння студентами мовленнєвими кліше, які передають в англійській мові основні комунікативні наміри – згоду / незгоду, не / схвалення, вибачення, заперечення, порівняння і т. д. Важливість цих експонентів мовленнєвих функцій для ефективної комунікації важко переоцінити.

Наведемо приклад такої вправи:

Приклад 4.

Форма драматизації: рольова гра

Work in pairs. S1 is a guidance counsellor, S2 is a student. Act out a short conversation in a counsellor's office using the following words and expressions:

Indoor/outdoor, to require qualifications, to have career prospects, to offer perks and bonuses, to be well/poorly paid, to need training, to be hard/ easy, to have flexible hours, to need a degree.

Express opinion

I think...; I believe...; In my opinion...;

To my mind...; To me...

Agreeing

I couldn't agree more...; I quite agree with you...; That's true...; I partly agree...

Asking for opinion

What do you think about...?

What's your opinion...?; Don't you agree...?

Disagreeing

I don't think so...; I don't agree...;

I (don't) feel...; Perhaps you are right, but on the other hand...; That's not quite the way I see it...; I see what you mean, but...

Основний етап формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації спрямований на формування спеціальних умінь говоріння.

Ознаками вправ, що виконуються на цьому етапі, є неоднакова тривалість та послаблення керування діяльністю студентів. Рекомендуємо для виконання умовно-комунікативні та комунікативні, рецептивно-продуктивні та продуктивні вправи, у яких відбувається перехід від драматичних ігор, інсценізацій та рольових ігор до імпровізацій, які спочатку є повністю керованими, але поступово ступінь жорсткості керування зменшується. Особливого значення набуває робота в малих групах, у якій удосконалюються вміння відчувати партнера по спілкуванню, оцінювати себе і партнерів, розуміти важливість внеску кожного у виконання спільного завдання. Наведемо приклад такої вправи:

Приклад 5.

Форма драматизації: рольова гра з елементами імпровізації

S 1. It is your first day on the job. You do not know three people working with you. Approach these people and introduce yourself. Start a conversation with one of them. You may use one of the following expressions:

I don't know if you are aware of this, but...

I don't suppose you know...

Now...

Tell me...

You know...

You probably won't believe this, but...

S 2, 3, 4. A new employee has just introduced herself. React to her introduction.

Для самостійної домашньої роботи використовуються вправи та завдання для розвитку вмінь діалогічного мовлення (відповіді на запит певної інформації (за зразком), об'єднання діалогічних едностей у міні-діалоги, створення власних діалогів різних функціональних типів на основі комунікативної ситуації) та монологічного мовлення (на об'єднання фраз у понад фразові едності, на об'єднання понад фразових едностей у міні-монологи, на створення власних монологічних висловлювань на основі комунікативного завдання). Домашня робота передбачає також підготовку до реалізації театрального проекту, зокрема самостійну роботу кожного студента над роллю.

Наведемо приклад такого завдання:

Приклад 6.

Choose and write one of the following scenes: "Telephone enquiry about a job opening", "At a job interview", "Telling a friend about a job interview" and prepare to direct your scene in class with other students acting. Think about props, setting, gestures and movement. Prepare enough copies for every participant including yourself.

Під час індивідуальних занять студенти працюють над підготовкою театрального проекту: знайомляться із форматом одноактної п'єси для написання власних текстів, створюють тексти, обговорюють варіанти та обирають найкращі, розподіляють ролі та

проводять репетиції. Викладач виконує роль фасилітатора і консультанта. Наведемо приклад завдання, яке студенти виконують під час індивідуального заняття:

Приклад 7.

Write a script for our drama project.

Останнє заняття модуля відводиться для презентації та обговорення результатів театрального проекту. Наведемо приклади запитань для обговорення проекту:

Приклад 8.

1. *In your opinion, what was the purpose of this project?*

2. *How did you feel about writing a script? What, if any, writing skills were improved by working on this project?*

3. *How did you feel about the speaking part in this presentation? Comment on working with a group and your own participation. What, if any, speaking skills were improved by working on this project?*

4. *How do you feel about your classmates' performances? Could you understand the scenes you watched?*

5. *Would you be interested in such projects in the future?*

Реалізація системи вправ здійснюється у циклі занять, який триває 6 тижнів і передбачає паралельне формування вмінь діалогічного і монологічного мовлення засобами драматизації. На виконання вправ підготовчого рецептивно-репродуктивного етапу рекомендуємо відводити до 9 годин (25% усього часу, тобто 4 години практичних занять, 4 години самостійної роботи та 1 годину індивідуальних аудиторних занять), а на виконання вправ рецептивно-продуктивного та продуктивного підетапів основного етапу – 11 годин (31% усього часу, тобто 5 годин практичних занять, 5 годин самостійної роботи та 1 годину індивідуальних аудиторних занять) та 16 годин (44% усього часу, або 8 годин практичних занять, 7 годин самостійної роботи та 1 годину індивідуальних аудиторних занять) відповідно.

Загальна ефективність створеної методики, підтверджена результатами експериментального навчання [2], є вагомим аргументом на користь рекомендації для впровадження методики на факультетах іноземних мов педагогічних ВНЗ.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у застосуванні розробленої нами методики для навчання говоріння студентів немовних спеціальностей, а також для навчання читання та аудіювання майбутніх учителів іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / Инесса Львовна Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 336 с.

3. Дацків О. П. Експериментальна перевірка ефективності методики формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації / О. П. Дацків // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 2 – С. 184–191.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Дацків – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: навчання іншомовного говоріння, драматизація у навчанні іноземної мови, новітні технології навчання іноземної мови.

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

Ольга ДЕМ'ЯНЕНКО (Миколаїв, Україна)

У статті проаналізовано взаємозв'язок комунікативно орієнтованого навчання майбутніх учителів іноземних мов з їх готовністю до міжкультурного спілкування у процесі професійної діяльності.

Ключові слова: міжкультурне професійно-орієнтоване спілкування, комунікативна спрямованість, міжкультурна комунікативна компетенція, майбутній учитель іноземних мов, комунікативна культура, культурологічне навчання, білінгвальна педагогічна освіта.

The article focuses on the relationship of communicative oriented training of future teachers of foreign languages with their willingness to intercultural communication in the process of professional activity.

Key words: intercultural professional-oriented communication, communicative orientatin, cross-cultural communicative competence, future teacher of foreign languages, communicative culture, cultural learning, bilingual pedagogical education.

Модернізація процесу викладання іноземних мов професійного спрямування у вищій школі, йде активний пошук шляхів його вдосконалення. Сучасні вимоги до підготовки фахівців стимулюють викладачів до пошуку нових підходів до викладання іноземної мови професійного спрямування. Збільшені фахові вимоги до випускників і реалії життя ставлять перед викладачами завдання і надалі вивчати та впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні методики і технології, поєднувати традиційні та інноваційні методи у викладанні дисципліни. Сучасні теорія і практика викладання іноземних мов мають поліпшити зміст навчання, реалізувати як освітній, так і виховний потенціал навчального предмета щодо кожної індивідуальності. Іноземна мова, як і будь-який інший навчальний предмет, має стати чинником, що формує особистість, яка зможе повноцінно реалізуватися у майбутньому самостійному житті.

Професійна спрямованість має бути складовою навчання, адже вона враховує потреби майбутніх фахівців. Сфера іноземної мови спеціального вжитку складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: знання мови, комунікативних вмінь та професійного змісту. Мета викладача полягає у поступовому збільшенні знань студентів з основ професії та розвитку комунікативних вмінь, притаманних професійній діяльності. Навчання має спиратися на специфічний зміст, пов'язаний з певною фаховою сферою. На сучасному етапі переваги надаються інтерактивним технологіям, які сприяють розвитку пізнавальної та творчої активності студентів, формуванню комунікативної, мовленнєвої та міжкультурної компетенцій у середовищі, близькому до професійної сфери діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз публікацій засвідчує наявність значної кількості наукових досліджень у напрямку інноваційних підходів до навчання іноземної мови під час підготовки фахівців. Зазначимо, що в зв'язку із зростанням уваги до викладання іноземних мов у загальноосвітній школі питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови стало предметом дослідження широкого кола науковців. Так, цій проблемі присвятили свої праці такі вчені, як: Т.М.Байбара, А.Л.Бердичевський, О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, С.Ю.Ніколаєва, Н.Г.Соколова, Т.М.Шкваріна та інші.

Так, Н.Г. Соколова наполягає на необхідності навчання білінгвального професійного спілкування майбутніх учителів іноземної мови. Відповідно сучасною домінантою у професійній підготовці вчителя іноземної мови визнається його білінгвальна педагогічна освіта на різних ступенях навчання: у межах педколеджу, у вищих навчальних закладах, післядипломна освіта, метою якої є підготовка студента до міжкультурного професійно-орієнтованого спілкування рідною й іноземною мовами [6: 5]. Отже, білінгвальна педагогічна освіта студентів є ще однією сучасною тенденцією іншомовної педагогічної освіти [2: 48-51].

Вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах спрямовано на підготовку спеціалістів, які поряд з одержанням диплома фахівця, повинні мати професійно-комунікативні, мовленнєві та соціокультурні компетенції. В умовах динамічних змін інформаційно-технологічного суспільства кінцевою метою навчання іноземних мов у

вищому навчальному закладі є розвиток особистості вчителя, готового брати участь в іншомовному міжкультурному спілкуванні та здатного навчити цьому своїх учнів.

Ця мета реалізується шляхом формування міжкультурної комунікативної компетенції, одним із компонентів якої є комунікативно-професійна компетенція. Саме ця компетенція є професійно значущою для майбутніх учителів іноземної мови, оскільки закладає основу професійного володіння іноземною мовою та передбачає оволодіння іноземною мовою як засобом навчання іншомовного спілкування учнів та організації навчально-професійного та педагогічного спілкування. Структурними компонентами комунікативно-професійної компетенції є система знань, навички й уміння користуватися цими знаннями для вирішення завдань міжкультурного спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності [3: 16].

Виклад основного матеріалу. Сьогодні однією з провідних тенденцій у викладанні іноземних мов науковці називають реалізацію комунікативного підходу. Комунікативний підхід передбачає навчання спілкування та формування здатності до міжкультурної взаємодії. Комунікативно-орієнтоване навчання потребує формування у студентів комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід. Саме формування комунікативної компетенції є метою вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Слід зазначити, що комунікативна мета навчання передбачає навчання спілкування іноземною мовою в єдності всіх функцій. Спілкування є засобом пізнавальної діяльності, воно передбачає формування як спеціальних, так і загальнонаукових умінь. Спілкування регулює поведінку особистості, спонукає до тих чи інших мовних і немовних дій, до взаємодії. Воно сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, поглядів і переконань особистості, служить засобом мовленнєвої поведінки.

Комунікативна мета, як правило, орієнтована на досягнення практичного результату в оволодінні іноземної мови. Ця мета повною мірою відображає специфіку навчального предмета, відрізняє його від всіх інших предметів і виявляє його спільні риси з рідною мовою і літературою. Наслідком цього є важливість врахування комунікативної спрямованості навчання іноземної мови і при підготовці вчителів іноземної мови. Адже завдання вчителя іноземної мови – навчити використовувати іноземну мову як засіб спілкування, проте вирішити це завдання можна тільки в тому випадку, якщо вчитель сам добре знає правила спілкування, володіє вміннями мовної й немовної поведінки. Отже, під час навчання іноземної мови з точки зору комунікативного підходу практично кожна педагогічна функція вчителя, що реалізується в його професійних навичках та вміннях, повинна мати комунікативну спрямованість.

За словами М.В.Бастун, комунікативна культура – це комплексне психологічне утворення, якість особистості, що передбачає усвідомлення особистістю цінностей спілкування, рефлексію їх реалізованості у власному житті та прагнення до їх якнайповнішої реалізації. Враховуючи уявлення про культуру як таку, що складається з двох компонентів – нормативного (цивілізаційного) та креативного (власне культурного), науковець виділяє у комунікативній культурі особистості комунікативну компетентність як нормативну складову і власне комунікативну культуру у вузькому сенсі як креативну складову [1: 179].

Культурологічне навчання повинно відповідати культурі свого часу, в процесі навчання необхідно навчати працювати з інформацією, враховувати характер гуманітарної освіти, здійснювати культурологічний підхід до освіти. Про ці важливі й актуальні моменти сьогодення в освіті неодноразово зазначали О.Г.Асмолов, Г.О.Балл, В.Ф.Литовський та інші.

Як зазначає О.Л.Пахомова, культурологічно обумовлене навчання характеризується як таке, що забезпечує розвиток особистості, підтримку її індивідуальності, повноцінне задоволення її освітніх, професійних, духовних, життєвих, культурних потреб та запитів, надає особистості вибір способів самореалізації в культурно-освітньому просторі. Культурологічна підготовка – це система психолого-педагогічного забезпечення процесу професійного становлення, засвоєння культурологічних знань і вмінь, обумовлених гуманістичними ціннісними орієнтаціями, взаємообумовленої їх єдності, культурологічної спрямованості навчальних діалогів та підвищення культуромісткості змісту навчання у

вищих навчальних закладах, домінування діалогічного спілкування як форми здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента [5: 10].

Метою навчання, у такому випадку, повинен стати розвиток мовної особистості, тому М.В.Бастун вважає за можливе зробити такі висновки щодо культурологічно орієнтованого підходу до навчання: 1) процес навчання повинен бути спрямований на те, щоб навчити студента бачити в партнері по комунікації передусім особистість; 2) студент для викладача постає як унікальна “мовна особистість”, якій він допомагає розвиватися; 3) викладач для студента також має бути мовною особистістю. Таке ставлення до іншої людини, співрозмовника кожним з учасників спілкування може бути одним із джерел побудови образу власного “Я” [1: 181-182].

Різноманітні стратегії навчання, які спрямовані на пошук нових шляхів викладання іноземних мов, у цілому мають на меті не тільки вивчення мови, а й оволодіння іншомовною культурою у широкому сенсі. Актуальним у зв'язку з цим є вивчення мови у широкому соціокультурному контексті, що веде до практичного оволодіння іноземною мовою. Проте, питання “прагматичної міжкультурної компетенції” не є досить дослідженим. Як зауважує М.В.Гаврилова, належність людини до певної соціальної групи у будь-якій культурі обумовлює її мовну поведінку [4: 57].

Зазначений підхід до викладання іноземних мов, який враховує комунікативний аспект соціокультурної комунікації, сприяє ефективному оволодінню іноземною мовою. При такому підході змінюються методики викладання, які повинні бути спрямовані на навчання ефективного спілкування, при якому мова вивчається як засіб впливу однієї людини на іншу у процесі комунікативної діяльності. Комунікативні аспекти мовленнєвої діяльності повинні бути у центрі уваги викладача іноземної мови, тому що саме вони впливають на мовленнєву поведінку тих, хто спілкується. Основна мета вивчення мови – навчитися використовувати мову для успішної комунікації, для реалізації своїх комунікативних завдань. Навчити студентів обирати потрібні мовні засоби з урахуванням соціокультурного контексту є однією з важливих задач викладача іноземної мови. Студент повинен розуміти, що кожна мовленнєва дія може впливати на співрозмовника, і він може використовувати її для досягнення певної мети [7: 18].

Висновки. Мовна комунікативна діяльність, яка пов'язана з питанням комунікативної компетенції, на сучасному етапі є об'єктом навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Такий підхід диктується самим життям, а саме, комунікативними потребами молодих фахівців. Знання правил вживання мовних одиниць, а не тільки розуміння їх семантичних особливостей, допоможе молодому спеціалісту впевнено відчувати себе під час спілкування з представниками інших культур, сприятиме доброму розумінню соціокультурних аспектів життя в інших країнах.

Вирішення цих питань неможливе без виявлення теоретичних основ і механізму становлення професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов. Отже, це дозволить комплексно врахувати особливості змісту, структури та методики педагогічної діяльності, сформувати у майбутніх учителів мотивацію до професійного самовдосконалення, безперервної професійної, педагогічної освіти. Очевидно, що іноземна мова є засобом міжкультурного спілкування, а отже, орієнтація професійної освіти на формування у майбутніх учителів іноземної мови професійної культури забезпечить сприятливі можливості для переходу професійно-орієнтованого спілкування від монокультурного до міжкультурного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бастун М.В. Діалогічні методи розвитку культурологічно орієнтованої комунікації / М.В.Бастун; за заг. ред. Г.О.Балла, М.В.Папучі. // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості. – Ніжин, 2007. – С. 178-194.
2. Бондаренко О.Ф., Бігич О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи / О.Ф. Бондаренко, О.Б.Бігич. // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – с. 48-51.
3. Бориско Н.Ф. Структура и содержание коммуникативно-профессиональной компетенции у будущих учителей иностранного языка / Н.Ф.Бориско.// Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. – К.: КНЛУ, 2001. – № 17. – С. 16-19.

4. Гаврилова М.В. Методы и методики исследования политической коммуникации / М.В.Гаврилова. – СПб. : Изд-во Нев. ин-та языка и культуры, 2008. – 91 с.
5. Пахомова О.Л. Особливості розвитку діалогічного спілкування у майбутніх психологів / О.Л.Пахомова, за ред. С.Д.Максименка. // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць. Т. VII: Екологічна психологія. – К.: Главник, 2009. – Ч. 2. – С. 86-89.
6. Соколова Н.Г. Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – 13.00.02. – М., 1999. – С. 5.
7. Тесликова Н.Н. Основы культуры речи для студентов-юристов: учеб.- метод. пособие / Н.Н.Тесликова. – М.: Наука, 2008. – С. 5-23.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Дем'яненко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Николаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов, кроскультурна професійна підготовка студентів.

НАУКОВИЙ ТЕКСТ – ЗАСІБ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКІЙ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНІЙ

Світлана ДЕРБА (Київ, Україна)

Статтю присвячено методиці вивчення української мови як іноземної на практичних заняттях. Розглянуто наукові тексти як основу для вивчення української мови іноземними студентами та простежено різні погляди науковців стосовно цього питання.

Ключові слова: українська мова як іноземна, науковий стиль, наукові тексти, засіб навчання, система завдань, види читання.

The article is dedicated the methods of leaning language during the practical lessons of Ukrainian language for foreign students. The author observed the scientific texts as the basis of learning the Ukrainian language for foreign students and analyzed different regards of modern scientists concerning this question.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, scientific style, scientific texts, methods of learning, system of tasks, different species of reading.

Сьогодні існують нові підходи до викладання української мови як іноземної, які орієнтуються на текст. Тому цілком актуальним є розгляд наукового тексту як засобу навчання, який дозволяє ефективно здійснювати освітню діяльність. Під якою розуміємо діяльність викладача і студента, спрямовану на передавання (викладачем) і засвоєння (студентом) спеціальних знань з української мови як іноземної, обмежених навчальною програмою для студентів-іноземців Інституту міжнародних відносин (розглядалися навчальні програми для II курсу). Дана діяльність спрямована на формування у студентів спеціальних комунікативних і мовленнєвих навичок та умінь на матеріалі наукової лексики [1: 121].

Таким чином, українська мова є не лише об'єктом вивчення, але і засобом навчання. Процес навчання відбувається на основі текстової діяльності. Пояснення нового матеріалу, його закріплення, контроль за розумінням і повторення здійснюється через наукові тексти.

Основа кожного підручника з української мови як іноземної – це тексти, уміщені в ньому. Ефективне засвоєння матеріалу зі спеціальностей не можливе для іноземних студентів через надмірну складність текстів, які вони опрацьовують на II курсі. Це говорить про актуальність вибору і створення навчального посібника з української мови як іноземної на матеріалі наукових текстів, які допоможуть студентам-іноземцям опанувати не лише українську мову, але й теоретичні основи спеціальностей. Метою даного дослідження є доведення тези, що науковий текст є засобом навчання українській мові як іноземній для студентів Інституту міжнародних відносин, які навчаються на II курсі. Власне такий підхід дозволяє удосконалити їм не тільки знання української мови, але й професійні знання (з таких спеціальностей, як міжнародне право, міжнародні відносини, міжнародний бізнес, міжнародні економічні відносини, міжнародна інформація, країнознавство). Новизна даної роботи полягає в створенні навчального посібника з української мови для іноземних студентів на матеріалі наукових текстів. Джерельними матеріалами відбору текстів були монографії та підручники для вищих навчальних закладів відповідно до навчальної програми для студентів другого курсу.

У сучасній методиці викладання української мови як іноземної у навчальному процесі читання текстів відіграє важливу роль. По-перше, текст є дієвим засобом для розуміння та вивчення лексичного матеріалу із конкретної теми. По-друге, зображає синтагматичне оточення певної лексичної одиниці, що дає змогу студентові вивчати значення слова у контексті, а не відірвано від контексту за словниковою статтею [6: 181]. Крім того, текст є прикладом для висловлювання власних думок на основі прочитаного за допомогою текстових граматичних конструкцій іноземної мови. Давно доведено, що студентові, який вивчає іноземну мову, легше запам'ятати певну комунікативну конструкцію в граматичному оформленні, ніж окремі слова без контексту.

Текст є результатом і продуктом текстової діяльності, а як засіб реалізації комунікативних відносин він забезпечує адекватну передачу повідомлень, генерування нових смислів даного тексту і власне нових текстів, збереження пам'яті про контексти, що передували даному етапу діяльності. Отже, текст породжується внаслідок певної потреби діяльності, він же обумовлює ефективність цієї діяльності [4: 456]. Лінгвісти вважають, що текст як одиниця навчання, залишаючись формою комунікації, підпорядковується особливим цілям і завданням мовної освіти і виховання студентів, залучення їх у процес творчості відповідно до методики комунікативного навчання мові. Відбувається навчання на основі зацікавленого спілкування, тобто завдяки текстовій діяльності відповідно до принципів мовно-мисленнєвої активності, ситуативності, функціональності, індивідуалізації, новизни [1: 125].

Тексти власне наукового стилю виконують дві функції. Одна з них полягає в фіксації і зберіганні знань з різних областей науки, які через тексти відкладаються в пам'яті людей. Інша являє собою безпосереднє спілкування вчених, що робить можливий подальший розвиток науки. У цих текстах переважають заголовки номінативного типу, в яких часто формулюється проблема, що викладена в статті чи підручнику. Ця проблема потім розкривається з необхідною детальністю, причому описується від відомого до невідомого [2: 239]. Зовнішньою ознакою наукового стилю є порядок організації інформації. Текст має вступ, який містить головну тезу, основну частину, в якій подана аргументація тези і практичний опис нового дослідження. Заключна частина виконує інтегруючу функцію, тобто підводить підсумки змісту тексту.

За типом мовлення наукові тексти є монологічними, вживаються в усній та писемній формах з переважанням останньої.

Лексичні, граматичні, текстові одиниці наукового стилю підпорядковані загальному спрямуванню стилю на точність, логічність, узагальнення, аргументацію висловлених положень. Мовне оформлення наукового викладу видозмінюється залежно від жанру твору (монографія, стаття, посібник та ін.), ступеня популярності викладу, насиченості тексту загальнонауковою і спеціальною термінологією. Звичайно розрізняють власне науковий стиль (монографія, стаття, наукова доповідь, повідомлення, тези) та науково-популярний (виклад наукових даних для нефакхівців – книги, статті у неспеціальних журналах) і науково-навчальний (підручники, лекції, бесіди тощо) підстили або жанри, для кожного з яких характерне неоднакове співвідношення спеціальної, книжної і загальнонавчальної нейтральної лексики, свої прийоми логічної аргументації, доведення тощо. Тексти, які пропонуються іноземним студентам, являють собою власне науковий стиль.

Науковий текст демонструє використання вивчених морфолого-синтаксичних і лексико-граматичних конструкцій в їх природному оточенні, виступає в якості зразка монологічного мовлення, є основою для побудови самостійного наукового висловлювання, являє собою приклад функціонального стилю (наукового). У цих функціях **текст виступає як засіб навчання мові**. Але текст може виступати як самостійний об'єкт вивчення. У такому випадку предметом розгляду стають його такі особливості, як смислова і структурна завершеність, композиційне оформлення, різні типи лексичного, граматичного, логічного і стилістичного зв'язку між елементами тексту, інформативна насиченість та ін.

Вивчення мови на основі текстів є найбільш традиційною формою подання навчального матеріалу, що закріплюється в подальшому в системі завдань. Необхідність відповідності тексту мовним явищам (взятих у певному об'ємі залежно від мети навчання) означає, що

навчання мові починається на основі не реальних, а спеціальних текстів. Вони отримали назву «навчальні». З процесом навчання характер текстів змінюється: від навчальних переходять до адаптованих, а потім і до оригінальних, але вимога орієнтованості тексту на певний мовний матеріал зберігається протягом навчального й основного етапів. Робота за текстом у цьому випадку теж спрямована на засвоєння одиниць мови [3: 187].

Мова спеціальності вивчається дещо по-іншому ніж теми повсякденного спілкування. Так, мова часто диференціюється за такою ознакою як усне чи писемне мовлення. Цим і пояснюється диференціація текстів у навчальному посібнику української мови як іноземної, створеному колективом викладачів кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету ім. Т. Шевченка для студентів-іноземців Інституту міжнародних відносин. Тому в даному навчальному посібнику української мови для іноземних студентів (на матеріалі наукових текстів спеціальностей) пропонується кілька тематично пов'язаних текстів одного і того ж функціонально-семантичного типу.

Великий вплив на характер текстів здійснює формулювання конкретних методичних завдань. Так, при навчанні читання найчастіше виділяють ознайомлювальне і навчальне. Тексти для навчального читання невеликі за об'ємом, містять дозовані труднощі, являють собою книжно-писемне мовлення, малоадаптовані.

Тексти, наведені в навчальному посібнику, були дещо адаптовані авторами, оскільки специфічною рисою наукових текстів є підкреслена логічність, багатократне повторення з додатковим аргументуванням, складний синтаксис і різноманіття професійно орієнтованої тематики. В Інституті міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка дані наукові тексти використовуються на другому курсі навчання відповідно до майбутніх професій студентів-іноземців (міжнародне право, міжнародні відносини, міжнародний бізнес, міжнародні економічні відносини, міжнародна інформація, країнознавство) при пошуковому і навчальному читанні.

Розглянемо детальніше умови, вміння і завдання навчального і пошукового читання.

I. Навчальне читання. Умови успішності навчання: повільне прочитання про себе без обмежень часу; перечитування з розв'язуванням нових завдань; самостійне читання з використанням словника. Уміння, які є в основі даного виду читання: визначити значущість, достовірність інформації; повністю і точно розуміти зміст тексту; розкривати причиново-наслідкові зв'язки; складати план, схеми; ставити питання до основної та другорядної інформації; відділяти об'єктивну інформацію від суб'єктивної, тобто факти від роздумів; знаходити імпліцитну інформацію. Завдання для навчального читання:

- 1) розподілити факти, які є в тексті, за ступенем важливості;
- 2) вибрати дані, які є особливо важливими;
- 3) додати факти, не змінюючи структуру тексту;
- 4) знайти у тексті дані, які можна використовувати для висновків;
- 5) поставити питання до основної і деталізуючої інформації тексту;
- 6) написати питальний, називний, тезовий або складний плани.

II. Навчання ознайомлювальному читанню. Умови, що визначають успішність навчання: основна мета пошуку – змістовна інформація; проведення швидкого прочитання; прийняття рішення про цільове використання інформації; знання структурно-композиційних особливостей текстів; використання екстралінгвістичних і когнітивних опор тексту. Уміння, що лежать в основі даного читання: визначити тип або структурно-композиційні особливості тексту; виділяти інформацію, що стосується певної проблеми; знаходити необхідні факти (дані, приклади, аргументи); підбирати та групувати інформацію за певними ознаками; прогнозувати зміст цілого тексту на основі реалій, відомих понять, термінів, географічних назв та імен; проводити аналіз речень (абзаців або частин тексту). Завдання для навчання пошукового читання:

- 1) визначити проблему тексту;
- 2) знайти в тексті доводи заголовку;
- 3) прочитати два тексти на одну тему (основний і додатковий) та з'ясувати зв'язок цих текстів;

- 4) знайти абзаци, присвячені зазначені темі (проблемі);
- 5) знайти у тексті відповіді на питання (що дозволять сформулювати висновки);
- 6) поділити текст на частини;
- 7) висловити свою думку про зміст тексту і співвіднести його з власним досвідом чи знаннями [2: 244].

На цьому етапі навчання автори зумисно пропустили передтекстові завдання, оскільки особливе значення має здогадка, яка об'єктивно існує в мисленнєвій діяльності студента-іноземця, який вивчає українську мову, і яка в більшості випадків підкріплюється контекстом – мовним і смисловим (чітко вираженим і тим, що прочитується між рядків). Ще Л. В. Щерба підкреслював, що при самостійному читанні важливо вміти відкинути ряд слів, які несуттєві для розуміння тексту, однак читачу необхідно знати опорні слова. Наприклад, у словосполученні, що складається з іменника і прикметника, головним буде іменник, з дієслова і прислівника головним буде дієслово і т. ін.

Отже, в даному навчальному посібнику наукові тексти є засобом навчання українській мові як іноземній для студентів-іноземців Інституту міжнародних відносин другого курсу, які навчаються за різними спеціальностями (вищеперераховані). Такий підхід дозволить іноземним студентам опанувати не лише українську мову, але й теоретичні знання з обраних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учебн. пособие / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
2. Гальськова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебн. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [5-е изд., стер.] – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение): [ред. А. Н. Щукин]. – М.: Рус. яз., 1990. – 231 с.
4. Підько Л. Опанування текстової діяльності майбутніми філологами: теоретичні засади / Людмила Підько // Наукові записки. – Випуск 119. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 454 – 457.
5. Станкевич Н. Особливості створення навчальної текстотеки з української мови як іноземної / Ніна Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – С. 162 – 168.
6. Цісар Н. Читабельність текстів у курсі української мови як іноземної / Наталія Цісар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2012. – Вип. 7. – С. 181 – 186.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Дерба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, морфологія, термінологія, методика української мови як іноземної.

AN INTERPRETIVE APPROACH TO FICTION TEXT ANALYSIS BY EFL STUDENTS (BASED ON THE SHORT STORY “THE BADNESS WITHIN HIM” BY SUSAN HILL)

Ольга ДОЛГУШЕВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається інтерпретативний підхід до аналізу художнього твору, обґрунтовується поєднання лінгвістичного та літературознавчого підходів до тлумачення твору в рамках курсу «Інтерпретації тексту» як одного із ключових засобів формування у студентів філологічної й соціокультурної компетенції та критичного мислення.

Ключові слова: інтерпретація тексту, різночитання художнього твору, інтерпретативна спільнота, філологічна й соціокультурна компетенція студентів факультету іноземних мов.

The paper considers an interpretive approach to fiction text analysis; the combination of literary and linguistic vectors that are applied within the course of Text Interpretation Studies is justified. The discipline is considered as a means aimed at providing stimuli to EFL students' critical thinking, facilitating awareness of cultural variety, developing accuracy and ability to analyze the text, forming linguistic and literary competence.

Key words: Text Interpretation Studies, multiaspect analysis of literary pieces, an interpretive community, philological and sociocultural expertise of EFL students.

The discipline of Text Interpretation is one of the subjects included into the curriculum of the pedagogical university graduate students majoring in EFL and literature. As the main academic objective of the course is to teach a multiaspect analysis of literary pieces based upon various reading strategies, achievements of modern literary criticism, linguistics, culture and social studies, philosophy, history etc. are to be taken into consideration. All the mentioned humanities are supposed to form background knowledge, skills, and appropriate reading experience necessary for such a multiperspective vision of a fiction work that combines linguo-stylistic analysis with an interpretive critical approach.

Nowadays, an interpretive analysis engages a number of perspectives: linguo-countrystudy [1], literature and culture studies [2], stylistic and discursive analysis [3], polycritical literary analysis [5; 6; 7], intertextual and narratological studies [9; 10], empirical method perspective [8], etc. Any of them can work separately, though the complex of strategies would contribute to a more profound, novel vision of a literary text.

In spite of the fact that a literary text has always been an on object of various researches, the pedagogical university curriculum limits a number of text-oriented subjects to Stylistics, World Literature, Philological (Linguistic) Text Analysis, and Interpretation. Thus, the acuteness of the issue is highlighted by the potential of the Text Interpretation Study to combine both literary and linguistic parameters of such an approach that much depends upon the competence of a student as a reader and an interpreter.

So, the **main objective** of this paper is to justify the interpretive perspective to text analysis in forming linguistic and literary expertise of EFL students of a pedagogical university.

A student approaches any text with his/her own reader's expectation as any interpretation is subjective. On the other hand, students are united in the so called interpretive community – "a group of readers whose common interests explain why and how they tend to interpret a text's invitations in a similar way" [11, 74]. Except race, age, ethnic and other basic similarities, 'the community of the readers' classroom' turns out to be the most essential one as it is marked by the knowledge obtained from the linguistic and literary subjects covered within 4-5 years of the university study. To somehow systematize and limit the vectors of text interpretation it is possible to arrange its parameters within the following chart:

TEXT INTERPRETATION CHART

Reading Strategies/ perspectives	Paradigms of the text	Syntagmatics of the text	Semantics of the text	Pragmatics of the text
Formalist Historical Biographical Marxist Psychological Deconstructionist Reader-Response Feminist Mythological Onomatology Imagology Literary violencology Character Study (Characterology) Narratology Green Studies (Ecological criticism) Intertextual strategy others	1. <i>The textual paradigm:</i> a) the functional paradigm; b) the paradigm of genre; c) the paradigm of the author. 2. <i>The thematic paradigm.</i> 3. <i>Historical, ideological, cultural and literary paradigm.</i> 4. <i>Time and place indicators.</i>	1. <i>Temporal characteristics:</i> a) Story dimensions; b) dynamics/statics; c) retrospection / prospection; d) expansion/compression of story-time; e) space in the text; f) the camera-eye effect. 2. <i>Fragmentation of the text:</i> a) factual; b) structural; c) functional. 3. <i>Integration of the text:</i> a) the title of the text; b) communicative relation between fragments of the text /; c) key-words and relations between them; d) lexical and conceptual chains.	1. Characters and their linguistic and stylistic presentation. 2. The mood of the text. 3. The aesthetic information (including poetic details; the author's aesthetic intention; expressive means and stylistic devices).	The message of the text

Despite the idea of strict division of parameter groups (Paradigmatics, Syntagmatics, Semantics, Pragmatics, Reading Strategies) to interpret the text a student is to be aware of the fact that any piece of fiction should be viewed as a coherent, cohesed and complete unity. The latter one presupposes that neither single linguistic nor literary aspect can be scrutinized without considering other ones. Starting interpreting a piece, an EFL student grounds his/her judgments on idea of communication the participants of which are the author and the reader, while the text performs the function of a channel through which the message intended by the writer is transmitted. Consequently, the concept of an authorial intention seems to be a crucial one as the main task of the reader is to derive a variety of meanings from the text by trying to restore this intention in the form of the text's message as well as to decipher the 'world of the writer' and 'the world of the text' [11, 148-150].

Certainly, not all the parameters are equally essential for the interpretation of a particular literary piece for it represents a type of a free text being based upon the most general 'rules' of writing fiction. This idea provokes a critical approach to the interpretation on the part of a student who is to select the most productive elements as well as reading strategies that would lead him/her to achieving the main goal. Besides, choosing an appropriate reading strategy from the very beginning of the interpretive process determines further consideration of a prosaic piece with a special focus on its definite manifestations.

In the short story *The Badness Within Him* by S. Hill¹ it is possible to highlight the following parameters: the genre peculiarities, the authors' credo and aesthetic ideal, temporal and spatial characteristics, types of speech, symbolic connotation of space, syntactical and morphological expressive means and stylistic devices (a poetic detail including), integration and coherence of the text, its plot, character sketch, and conceptual metaphors.

As a rule a student starts with stating the most general things concerning a piece of fiction under consideration defining its genre and other aspects of a textual paradigm. Then he/she proceeds with indulging into more specific agenda attempting to derive different types of meaning that would provide clues to the understanding of its key issue – the message.

In the story *The Badness Within Him* Susan Hill suggested the case from the life of teenage Col that changed his perception of self and the surrounding world. The author invites the reader to witness the workings of the mind of the young boy, to share his inner doubts, hatred and fears. The poetic detail – *the badness within him* – (the reader may follow it running through the whole story beginning with its title) leads the recipient to realize that the feeling of guilt and psychological discomfort has become an integral part of the boy's character. One can suppose then, that the author's views are rather humanistic, for despite the melancholic mood (manifested verbally, stylistically, compositionally) in depicting the inner conflicts of a growing up personality, it performs a part of a mediator between adults and teenagers with the purpose to help the latter reduce sufferings of the "transition period".

Hence, the most adequate reading strategy that may be applied to the interpretation of S. Hill's story is psychological, not without some aspects of psychoanalysis, prompted by transparent reference to Oedipus complex that can be witnesses in portrayal of Col's feelings towards his father. The reader may come to such a conclusion having scrutinized the detailed description of the father's appearance alive or dead ("*And later, his father would join them for the weekend <...>, he would discard the blue suit and emerge, hairy and thickly fleshed, to lie on a rug and snore and play with Fay's baby <...>. He stood looking down at them all, <...> his father lying on his back, his bare, black-haired chest shiny with oil and his nostrils flaring in and out as he breathed; <...> his father's skin was oddly pale and shiny; <...> he had understood better why this strong barrel of a man <...> should have been so suddenly sinking <...>*"), Col's self-interrogation concerning the ties of blood and relations between him and his father ("*Col said, do I love my father? And thought about it. And did not know <...>. Col thought, we will never be the same with one another, the ties*

¹The short story *The Badness Within Him* by S. Hill is included into the textbook for graduate EFL students: Парашук В.Ю. Практичний курс англійської мови: [підручник для студентів факультетів іноземних мов вищих навч.закладів] / [В.Ю.Парашук, Л.Ф.Грицюк, Б.Стивен Саум]. – К.: Т-во «Знання», КОО, 1999. – С. 172-181.

of blood make no difference, we are separate people now. And then he felt afraid of such truth”), attempts to perceive his actual feelings (“He stared, trying to feel some sense of loss and sorrow”).

Such constant search for the truth is stylistically manifested in the mixture of the author’s speech and represented speech or inner reported one. Its vivid example may be observed in the sentence sequence “Col said, do I love my father? And thought about it. And did not know”, where the direct speech is transformed in the represented one, intensifying thus the boy’s feeling of uncertainty or his intellectual efforts to understand the roots of ‘badness within him’. Similar function is assumed by the sentences “Col thought, I am filled with evil, there is no hope for me. For he felt himself completely taken over by the badness within him or Col thought, I hate it here <...>. He hated the house itself, the chintz curtains, <...> the muddle and shabbiness of it all”. Or “He thought, it is my fault. I prayed for some terrible happening and the badness within me made it come about. I am punished”.

The leading motif of the story – inner world of the teenager going through the crucial periods of his life – is supported by a variety of poetic aspects that follow.

The presentation of the time, place and space components is one of them. It is not always easy to distinguish between the actual time (when the events took place) and the time of narration (when the events are narrated about), but for the cases of retrospection (Col’s memories about his childhood – an idyllic picture of the childhood, the object of his dreams while living in cool and gloomy London, his room that he used to like when a child etc.).

At the same time the direct chronology of events in the story is interrupted by deviations – descriptions and meditations. The latter two represent different kinds of space in the story. The description of nature varies from rather idyllic pictures, detailed and expanded, where the small boy was enchanted with sea creatures and butterflies, his own innocent perception of the world (“He had been enchanted with everything <...>. In the sun lounge the moths and butterflies had swollen and cracked open frail <...>, and he and Jess sat up half the night by the light by the light of moon or candle, watching them”) to the presentation of the surrounding scenery still, peaceful and soothing in itself but depressing and irritating for a vulnerable child’s soul stylistically emphasized by polysyndeton (“He did not want the sun and the endless stillness and brightness, the hard-edged shadows and the steely gleam of the sea”).

In addition to this outer space, the reader feels sure of the inner – psychological and emotional – space as well. The author pays very much attention to it, for it is essential in understanding the message. The vivid emphasis on the inside space makes the story rather static even if to consider the tragic accident that happened to Col’s family. A great degree of statics is achieved by meditations, introduced by the words ‘to think’, ‘to know’ and presented by groups of sentences showing Col’s mind in action (“But if he had changed, the others had changed too.

Fay <...> was different, she fussed more, was concerned with the details of things <...>. And Jess did not want his company. <...> Then, he knew that the change has come, knew that the long, hot summer was at an end, and that his childhood had ended too, that they would never come to this house again”).

Besides, it is possible to specify the symbolic connotation of space: for Col the room, he used to enjoy in his childhood, appears to be a limited space and symbolizes a very tiny area that restricts his ambitions, no matter what they are, and eliminates any changes so natural for person’s development. Col’s aspiration to forget the past and to look into the future is prevented by the house as old as sepia photographs on the walls.

One can also draw a symbolic dichotomy of the “endless stillness and brightness” of the summer seaside and the emotional state of the boy. While the rest of the family (Fay, Jess, Col’s parents) were overwhelmed by soothing contentment of doing nothing, of having a respite from plans and time-tables, Col wished he could waken them out of that state and would find enough strength in himself to bear the summer’s routine. The boy realized he hated everything. Being distantly repeated the phrase “I hate it” signifies the feeling of anger and hatred that turned out to be the essential for the young creature. The sentence has been contextually modified as though S. Hill aimed at deciphering what the pronoun ‘it’ implies: “I hate it here <...>. He hated the house itself <...>. I hate you” (meaning Jess).

In the long run every person, every trifle, having lost its value and importance, became a constant irritant for Col. And probably it is not occasionally that he compares his family with insects, stressing their awkward and meaningless behavior as viewed by the protagonist.

In attempts to break the pattern of hot, still days, leading nowhere, Col prayed for a storm (the strength of his voluntary prayer is shown by epithets ‘urgent’ and ‘hysterical’); he wanted to make some violence. In this sense ‘the badness’ may be understood as an inevitable condition for a possible violence as the same ‘badness’ was the reason for Fay’s saying that Col had got a ‘black dog on his shoulder’ (the idea is repeated for several times and its effect is intensified by the lexemes ‘enormous’, ‘coal black’, ‘monster of a dog’), or the family’s being displeased with everything the boy was doing or was not (“*I do so dislike you just hovering over us like that <...>. He doesn’t want anyone else to enjoy themselves*”).

Another parameter that supports the key idea of the story is its plot. Having analyzed the work one can say that the composition comprises the main structural elements. The first paragraph in the story may be seen as its nouement that includes a case of cataphora, or rheme marked by the personal pronoun ‘he’ (“*The night before, he had knelt beside his bed and prayed for a storm, an urgent, hysterical prayer*”). Such a beginning presupposes the reader’s expectancy for the storm (or what it may stand for) to take place. While reading the story the recipient is constantly aware of the growing suspense achieved with the help of contextual synonyms with the negative connotative meaning (‘badness – cancer – black dog – illness’; ‘storm – violence – quarrel’; ‘bear – hate – hurt’; ‘to be angry – irritable – afraid – exhausted’; ‘to kick viciously – forcefully’ etc.), antonymic notions (an adult – a child – a teenager; past – future; storm, violence, quarrel, change – the pattern of still days, gentle routine of summer; separate people – the ties of blood); syntactic repetitions, key concepts, etc. that integrate all the basic elements of the story. As a matter of fact, the expectancy is not defeated: the terrible event as if the answer to Col’s prayer occurred and that was the change he had been longing for.

To round off Col’s fictional portrait one should take into account the haunting blaming of himself that was probably prompted by the attitude of the family members towards the boy. As a result – the inferiority complex: “*Jess did not want his company <...>. If you can’t keep still, you’re just spoiling everything <...>. Why can’t you find something to do?*” <...>; *he just wants to sulk <...>. Col, do watch what you are doing near the child*”.

The frame structure of the story, the title and the final sentence having the same key conceptual metaphor ‘the badness within him’ make the story coherent. It is also interesting to follow the way Susan Hill associated ‘the badness’ with a living being: “<...> a badness which was living and growing like a cancer <...>; Col felt his own anger like a pain tightening around his head” endowing such metaphoric comparisons with extreme expressive power.

Thus all mentioned textual and stylistic peculiarities contribute to the realization of the probable message: any person who is undergoing the ordeal of formation needs someone whom he could rely on no matter what kind of “badness” is within him [4, 114-117].

No doubt, the suggested sample does not claim to be the only one. It is one of many possible visions if to infer from the following statements: any interpretation is of a subjective nature; it is not a final or complete one; any interpretation cannot be erroneous. So, an interpretive perspective of fiction text analysis provides the necessary stimuli to EFL students’ critical thinking, realizing the creative potential of a literary piece as a coherent unity marked by its own textual, literary and linguistic features.

It would be thus of interest to study other approaches to the analysis of the text as a means of facilitating awareness of cultural and social variety, developing accuracy and ability to understand, discuss and analyze the text, forming profound philological and sociocultural expertise as well as pluralistic outlook of EFL students.

BIBLIOGRAPHY

1. Бабич В.М. Лінгвоукраїнознавча інтерпретація англомовного тексту / Віталій Миколайович Бабич. – К.: Либідь, 1990. – 155 с.
2. Баррі П. Вступ до теорії: літературознавство та культурологія / Пітер Баррі; [пер.з англ. О.Погинайко; наук.ред. Р.Семків]. – К.: Смолоскип, 2008. – 360 с.

3. Єфімов Л.П. Стилїстика англїйської мови і дискурсивний аналіз. Учбово-методичний посібник / Леонїд Павлович Єфімов, Олена Анатолїївна Ясінецька. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 240 с.
4. Практикум з інтерпретації тексту. Навчальні матеріали для студентів факультетів іноземних мов, спеціальність англїйська мова. [укладач: О.В. Долгушева]. – [видання третє, виправлене і доповнене]. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 196 с.
5. Пригодїй С.М. Полїкритика американського неоромантизму (шляхетність, химерність, утопія): [монографія] / Сергїй Михайлович Пригодїй. – К.: КНУ імені Тараса Шевченка, «ПП Сердюк», 2012. – 326 с.
6. Пригодїй С.М. Фронтирний неоромантизм у літературі США. Різномовність: [монографія] / Сергїй Михайлович Пригодїй. – К.: КНУ імені Тараса Шевченка, вид-во Європ. ун-ту, 2010. – 231 с.
7. Пригодїй С.М. Американський романтизм. Полїкритика: [навч. посібник] / Сергїй Михайлович Пригодїй, Олена Павлівна Горенко. – К.: Либїдь, 2006. – 440 с.
8. Чеснокова Г.В. Як виміряти враження від поезії або Вступ до емпіричних методів дослідження у мовознавстві / Ганна Вадимівна Чеснокова. – К.: Ленвіт, 2011. – 248 с.
9. Allen, G. Intertextuality / Graham Allen. – L., N.Y.: Routledge. Taylor and Francis Group, 2001. – 238 p.
10. Bal, M. Narratology. Introduction to the Theory of Narrative. / Mieke Bal – [2nd edn.]. – Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 1994. – 254 с.
11. Harkin, P. Acts of Reading / Patricia Harkin. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc, 1999. – 756 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Долгушева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інтерпретація тексту.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ

Євген ДОЛИНСЬКИЙ (Хмельницький, Україна)

У статті розглядаються можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення іноземної мови і формування інформативної, професійної компетентності майбутніми перекладачами. Наведена класифікація інформаційних засобів, що можна використовувати в навчальному процесі. Описується досвід використання інформаційних технологій під час навчання майбутніх перекладачів на кафедрі перекладу Хмельницького національного університету.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, навчання перекладу, підготовка майбутніх перекладачів.

This article deals with the possibility of using ICT in the training process of a foreign language and formation of informative, professional competence of future translators. It is done the classification of information tools that teachers can use in the educational process. It is described the experience of using the information technologies in the training process of future translators at the department of translation in Khmelnytsky national university.

Keywords: information and communication technologies, learning of translation, training of future translators.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток комп'ютерної техніки не тільки якісно змінює життя суспільства, але й впливає на культуру, залучає людство до накопичення культурного багатства. Інформатизація суспільства стимулює якісні зміни в соціально-політичних й економічних процесах. Нові інформаційні технології орієнтують людину на саморозвиток та самонавчання. Значно розширюються потенційні можливості комп'ютерних технологій завдяки сучасним досягненням науковців у цій галузі.

В ситуації, що склалася, комп'ютерні, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) надають можливість навчатися студентам самостійно опановувати іноземну мову, розвивати вміння перекладу іншомовних текстів, формувати основні перекладацькі компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати про недостатність цілісних системних досліджень щодо підготовки майбутніх перекладачів до роботи в сучасному інформаційному просторі із застосуванням комп'ютерних технологій.

Але останнім часом ситуація покращилася, почали з'являтися кандидатські дисертації у цьому напрямку. Ми можемо виділити наступні дослідження: О.В. Шупти про Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів; А.М. Янковця про підготовку майбутніх перекладачів засобами інформаційно комунікаційних технологій; О.О. Мацюк про формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами

інформаційно-комунікаційних технологій; Є.В. Долинського про формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів засобами дистанційних технологій.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є класифікація і визначення можливостей інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Навчання перекладу, як зазначає О.А. Копил, включає в себе оволодіння:

- елементами усного перекладу інформації поданою іноземною мовою в процесі ділових контактів, ділових зустрічей, нарад;
- основами перекладу професійно-орієнтованих іншомовних джерел;
- комп'ютерним перекладом великих обсягів іншомовної інформації [6].

Нові вимоги до підготовки фахівців вимагають розробки новітніх технологій та конструювання ефективних методик формування їхньої самоосвітньої компетентності при оволодінні іноземною мовою, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Використання ІКТ відкриває доступ до необмеженої кількості автентичної професійно орієнтованої інформації іноземною мовою.

У такий спосіб саме використання ІКТ у процесі навчання англійської мови майбутніх перекладачів має стати одним з основних аспектів формування самоосвітньої компетентності студентів [6].

У свіму дослідженні В.Б. Коновалова відмінними характерними ознаками ПК (персонального комп'ютера) як електронного технічного засобу навчання (ТЗН) називає автоматичність і наявність зворотного зв'язку. Дидактичними перевагами ПК, як зазначає дослідниця, у порівнянні з іншими засобами навчання є такі: поліфункціональність, інтерактивність, діалогова взаємодія, різноманіття можливих режимів організаційних форм роботи. У той самий час застосування комп'ютерів у процесі навчання регламентовано вимогами, що висуваються до технічних пристроїв, і має відповідати певним принципам [5].

У підготовці майбутніх перекладачів на кафедрі перекладу Хмельницького національного університету впроваджено застосування інтерактивних комп'ютерних програм.

У класах базової комп'ютерної підготовки в рамках дисциплін: «Інформаційні технології в перекладі», «Основи інформатики та обчислювальної техніки», «Основи редагування перекладів», студенти університету засвоюють навички роботи з операційною системою Windows XP та такими додатками, Microsoft Office як Word, Excel, PowerPoint та їхнього спільного використання. Студенти навчаються працювати з програмами автоматизованого і машинного перекладу. У класах, підключених до Інтернету, у рамках дисципліни «Теорія та практика перекладу», «Послідовний переклад», а також під час самостійної роботи, студенти мають можливість працювати в режимах електронної пошти, телеконференцій, з відкритими ресурсами глобальних інформаційних мереж [4].

Сьогодні досить популярним стало використання ігрових технологій під час навчання майбутніх перекладачів. Як зазначає В.Б. Коновалова одним із різновидів гри, що використовується у вивченні іноземної мови є комп'ютерна гра. Зупинимось на наступних програмах: так, Monopoly – це комп'ютерна гра, в якій студенти мають управляти економікою різних країн. Викладач пропонує студентам певну економічну ситуацію, надає вихідну економічну інформація, вони мають приймати самостійні рішення у розв'язанні поставленої проблеми. Ці рішення вводяться в комп'ютер, аналізуються та оцінюються. Найбільш ефективними і цікавими є ігри, що реалізуються в інтерактивному комп'ютерному середовищі, в якому створюється мовне середовище на екрані з відповідним звуковим супроводом [5].

Прикладом може бути відеокурс англійської мови «Cutting Edge». Відповідний курс складається з тем ситуацій, які представляються на екрані. Студенти перекладають та коментують репортажі журналістів, імітуючи режим реального часу. Застосовуються елементи синхронного та послідовного перекладу.

Позитивними моментами таких занять є співпраця студентів, їх кооперативне співробітництво, вміння реагувати на непередбачувані ситуації та екстремальні випадки. Крім цього, особливий інтерес викликають комп'ютерні програми з професійного

послідовного перекладу із застосуванням промов та виступів видатних політичних лідерів та відомих особистостей (за підручником Г. Мірам «Професійний переклад»).

Кожний учасник гри виконує певну роль, відповідно до якої він приймає рішення, долає перешкоди, розв'язує мовленнєві завдання. Завдання студента полягає у тому, що він грає роль «перекладача», вступає в діалог з діючими особами, відповідає на запитання «колега-журналістів», пропонує свої запитання та ін. Навчальне середовище (e-learning environment) – різновид середовища, що становить цілеспрямовано побудований імітаційно-формульовальний, навчально-пізнавальний, організаційно-технологічний та інформаційно-комунікаційний простір, в якому забезпечуються необхідні та доступні умови для ефективного виявлення цілей педагогічних систем [9].

Є значна кількість автоматизованих навчальних словників, що сприяють вивченню нової лексики.

Автоматизований навчальний словник – допоміжний засіб забезпечення навчального процесу, який використовується з метою розв'язання певного класу навчально-методичних завдань, головна з яких – видача за запитом лексично-графічної інформації з будь-якої лексичної одиниці, що входить до базового навчального курсу, включаючи її основні морфологічні, лексичні та синтаксичні характеристики [5].

Таким чином, розглянуті комп'ютерні програми сприятимуть підвищенню мотивації студентів, активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності, формуванню навичок спілкування в мережі, зростанню їхнього професіоналізму.

Застосування ігрових комп'ютерних технологій у вивченні іноземної мови істотно розширює можливості формування мовленнєвої компетенції студентів [5].

Враховуючи особливості структури й характеру самоосвіти, дидактичні можливості ІКТ, [2; 3], ми виділили низку педагогічних умов використання інформаційних і комунікаційних технологій для майбутніх перекладачів.

Визначені такі педагогічні умови:

- використання аудіо-, відео- й текстових дидактичних матеріалів в електронній формі, оперативного поновлюваних засобами ІКТ і спрямованих на зняття труднощів у процесі формування трансформаційної компетенції за допомогою реалізації принципу порівняльного аналізу;

- використання мультимедійних навчальних програм з відкритою структурою й нефіксованим змістом, що дозволяє активізувати як засвоєння нової лексики з галузі професійної комунікації, так і контроль у межах аудиторної роботи (підготовчі вправи в електронній інтерактивній формі для самостійної позааудиторної роботи, що гармонійно поєднуються із вправами подібної тематики, виконуваними в рамках аудиторних занять);

- формування професійного інформаційного компонента, тобто ціннісного відношення до використання сучасних інструментів ІКТ у професійній діяльності за рахунок виконання вправ і створення навчально- версій спеціалізованого програмного забезпечення й ресурсів мережі Інтернет по активізації перекладацької діяльності, з попередніми версіями, а також методами виконання перекладів без використання ІКТ;

- організація процесу навчання, при якій здійснюється перехід від дистанційної взаємодії, реалізованої засобами ІКТ та опосередкованої перебігом навчального процесу (за допомогою навчального сайту викладача, електронної пошти), до реального професійного спілкування, що стимулюватиме фаховий розвиток студентів [6].

Для ефективного формування професійної компетентності у майбутніх перекладачів О.А. Копил пропонує двочленну структуру системи вправ, яка включає доперекладацькі (підготовчі) та перекладацькі вправи. В процесі виконання підготовчих вправ формуються навички та вміння критичного аналізу перекладених текстів та прийомів перекладу [6].

На другому етапі здійснюється формування навичок подолання перекладацьких труднощів (лексичних, граматичних, жанрово-стилістичних тощо). За напрямом перекладу вправи поділяються на ті, що призначені для перекладу з англійської мови на українську і навпаки. За їхньою спрямованістю вправи можна розділити на рецептивні, репродуктивні і продуктивні. Виконання перекладацьких вправ націлене на розвиток власне вмінь усного та письмового перекладу.

Система вправ покликана створювати потенційні можливості для поступового й керованого нарощування навчальних труднощів і може сприяти ефективному формуванню навичок і вмінь перекладу. В основу навчання за експериментальною методикою було покладено систему підготовчих і перекладацьких вправ на різні види перекладу, а також на формування інформаційної компетенції, що поєднує традиційні способи навчання та реалізує визначені педагогічні умови [3].

Усі вправи ґрунтуються на основі використання електронних текстів і аудіо- та відеозаписів, основними характеристиками яких є автентичність, значущість в галузі професійної комунікації, наявність перекладацьких труднощів. Також використовуються паралельні дидактичні матеріали. Пошук, зберігання, передача, систематизація, редагування, а також оперативне поновлення всіх дидактичних матеріалів здійснюється засобами ІКТ [2].

До першої групи системи відносимо: комплекс аналітичних вправ на створення стратегії перекладу; комплекс практичних вправ для навчання перекладу термінів, термінологічних словосполучень (застосовується інтерактивний мультимедійний лексичний тренажер з відкритою структурою та нефіксованим змістом); комплекс практичних вправ для навчання перекладу граматичних конструкцій (у самостійній роботі підкріплюється готовими інтерактивним мультимедійними навчальними програмами з граматики); комплекс аналітичних і практичних вправ для навчання використовувати перекладацькі інструменти ІКТ, автомати-зований переклад, а також інструменти довідково-інформаційного та термінологічного пошуку; комплекс підготовчих вправ для навчання усного перекладу (розробляються на основі електронних аудіо- та відеозаписів професійної тематики, підготовлених засобами ІКТ, реалізуються в цифровій лінгафонній аудиторії).

До другої групи відносимо перекладацькі вправи (розробляються на основі електронних текстових, аудіо- та відеоматеріалів професійної тематики, підготованих засобами ІКТ). Організація перекладацької практики у письмовій формі здійснювалася на основі квазі-професійних і навчально-професійних ситуацій, що стимулюють слухачів до систематичного, контекстно й ситуативно-орієнтованого використання перекладацьких засобів ІКТ і спрямованих на формування ціннісного відношення до використання ІКТ у професійній діяльності [6].

У процесі організації навчання здійснюється перехід від дистанційної взаємодії, реалізованої засобами ІКТ (за допомогою сайту викладача, електронної пошти), до реального професійного перекладацького спілкування, стимулюючого професійний розвиток (чати та форуми на сайтах професійних перекладацьких агентств та осередків).

Таким чином, студенти здобувають не тільки практичний досвід виконання письмових та усних перекладів, володіння комп'ютерними інструментами перекладу, але й поступово долучаються до професійного середовища спілкування.

О.О. Мацюк, К.М. Скиба класифікують прикладне програмне забезпечення, яке можна використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів у галузі іншомовної комунікації, у такий спосіб: інтерактивні мультимедійні електронні підручники-посібники; комп'ютерні навчальні програми; мультимедійні енциклопедії, електронні бібліотеки; тестово-контролюючі програми [7; 8].

Інтерактивні мультимедійні електронні підручники-посібники – це повний методичний комплекс текстової, графічної, звукової та відеоінформації з декількох тем або до всього курсу [8]. Такі підручники містять лекційний матеріал, вправи для практичних занять і лабораторних робіт, тест-екзаменаційні матеріали, навчальні відеоролики та завдання для домашнього виконання.

Комп'ютерні навчальні програми – це комплекс текстової, візуальної, графічної та аудіоінформації, котрий дозволяє відпрацьовувати види мовленнєвої діяльності і сполучати їх у різних комбінаціях, допомагає усвідомлювати мовні явища, формувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні дії, а також забезпечувати реалізацію індивідуального підходу й інтенсифікацію самостійної роботи студента [8]. Т.А. Сергеева поділяє комп'ютерні навчальні програми на: *граматичні*, тобто програми, спрямовані на оволодіння граматичною системою мови; *лексичні* (знаходження однорідних слів, синонімів, антонімів, паронімів тощо) і лінгвокраїнознавчі програми,

присвячені вивченню лінгвокраїнознавчих одиниць і пов'язаних з ними країнознавчих відомостей; *програми*, спрямовані на навчання таких видів мовної діяльності як читання та письмо (програми з правопису, пунктуації); комунікативні, фонетичні програми [7].

Мультимедійні енциклопедії та електронні бібліотеки не доцільно постійно використовувати під час аудиторних занять, лише на початковому етапі ознайомлення з ними та під час самостійної підготовки студентів.

Тестово-контролюючі програми – найпростіші та найефективніші, що не займають багато часу на розробку. Різні види тестування залишаються найбільш розповсюдженою формою контролю при навчанні іноземних мов. Різноманітні форми тестових завдань дозволяють здійснювати перевірку знань з граматики, лексики, текстового матеріалу тощо [8].

Використання сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення іноземних мов дозволяють забезпечити: інтенсифікацію процесу здобування лексико-граматичних знань (комп'ютерні вправи і лінгвістичні ігри); розвиток продуктивних мовних умінь і навичок розуміння мовлення на слух різних носіїв мови (програми мультимедіа); поповнення вокабуляру (електронні версії словників та інших довідкових видань); навички двостороннього перекладу (системи машинного перекладу – СМП); перевірку орфографії, граматики і стилю у тексті перекладу (постредагування машинного перекладу); контроль якості засвоєння матеріалу теоретичних курсів (програми тестування); можливість індивідуалізувати процес навчання мові за рахунок використання інтерактивних комп'ютерних середовищ (програми вивчення іноземних мов) [7].

Використання технічних засобів навчання, наголошує О.О. Мацюк, дає змогу викладачеві реалізувати на практиці три основні функції, притаманні вивченню іноземних мов: *тренувальну* – для закріплення мовного та мовленнєвого матеріалу; *творчу* – для створення професійно спрямованих, інформаційно насичених різновидів усної комунікації переважно репродуктивного типу; *контролюючу* – для проведення контролю сформованості знань, умінь, навичок інших видів мовленнєвої діяльності [7].

Програми дають можливість аналізувати конкретні ситуації, граматичні конструкції, нові лексичні одиниці, що сприяє розвитку навичок самостійної роботи кожного студента і перетворює його з пасивного споживача інформації у дослідника.

Висновки. Проведений аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що ефективність мовної підготовки та інтенсифікації процесу формування професійної компетентності майбутнього перекладача досягається за рахунок активного використання засобів ІКТ із застосуванням різних форм і методів організації навчальної діяльності, поєднання групових та індивідуальних способів організації навчання залежно від можливостей студента.

Автоматизація контролю знань і вмінь студентів дає можливість підвищити об'єктивність оцінювання, якісно та швидко перевірити рівень знань, умінь і навичок студентів з навчального предмета.

Перспективи подальших досліджень. Зроблені висновки та узагальнення зумовлюють необхідність формування критеріїв оцінювання та визначення рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх перекладачів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в початковому процесі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти [Текст] : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
2. Бігич О. Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 18–21.
3. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей / Бігич О. Б., Волошинова М. М., Метьолкіна О. М., Окопна Я. В. // Наука і освіта [спецвипуск] : проект д. пед. наук проф. Е. Е. Карпової «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування». – 2011. – № 6/СП. – С. 26–30.
4. Енциклопедія освіти [Текст] / за ред. В. Г. Кременя ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Коновалова В.Б. Впровадження інноваційних комп'ютерних технологій у процесі навчання майбутніх перекладачів / В.Б. Коновалова // Технологический аудит и резервы производства. Серия информационные технологии. – № 6/4(8), 2012. С. 33-34.

6. Копил о. А. Проблема формування самоосвітньої компетентності при вивченні англійської мови для професійного спілкування / о. А. Копил // проблеми підготовки сучасного вчителя № 6 (ч. 1), 2012. – с. 207-213.

7. Мацюк о. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.04 / Мацюк Олена Олександрівна. – тернопіль, 2011. – 243 с.

8. Скиба К. М. Новітні інформаційні технології на допомогу викладачеві / К. М. Скиба // Актуальні проблеми філології та перекладознавства : зб. наук. пр. / ред. кол. : В. В. Левицький, Л. І. Белехова та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2007. – Вип. 3. Ч. II. – 334 с.

9. Communicative Language Learning and in Microcomputer. – London, 1987. – 95 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Євген Долинський – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету.

Наукові інтереси: можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх перекладачів.

EINSATZPOTENTIAL VON MULTIMEDIA IM DAF-UNTERRICHT

Поліна ДУК (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглянуто можливості застосування мультимедіа для викладання німецької мови як іноземної. З метою підвищення ефективності викладання іноземної мови запропоновано використовувати комбінацію сучасних методів (проектного метода, навчання на станціях) на базі мультимедіа.

Ключові слова: методика, дидактика викладання іноземних мов, мультимедіа, проектний метод, навчання на станціях, інтерактивність, Інтернет.

This paper explores the possibility of using multimedia to teach German as a foreign language. In order to improve the teaching of foreign languages, the use of a combination of modern methods (project method, learning stations) on a multimedia basis is suggested.

Keywords: methodology, didactics of teaching foreign language teaching, multimedia, project method, learning stations, interactivity, Internet.

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und zwar im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache ist ständige Veränderung von Methodiken zu beobachten. Gründe für die Veränderungen innerhalb der Methodiken des DaF-Unterrichts sind sowohl neue wissenschaftliche Erkenntnisse als auch gesellschaftlich-soziologische Veränderungen. Neue wissenschaftliche Konzepte und veränderte gesellschaftliche Ansprüche an die Kenntnisse einer Fremdsprache werden mit der Zeit in den Fremdsprachenunterricht implementiert und verändern die Methodik des Unterrichts. Das Ziel dieses Prozesses liegt darin, eine für die jeweiligen Umstände adäquate Form der Unterrichtsgestaltung zu finden.

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung unserer Gesellschaft richten Sprachwissenschaftler die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht mehr und mehr nach dem an Bedeutung gewinnenden interkulturellen Lernen aus, innerhalb dessen die kommunikative Kompetenz als das primäre, aber nicht als das einzige Ziel des Spracherwerbs gesehen wird. Als Ziel des Deutschunterrichts wird von den meisten Forschern die Ausbildung von folgenden Kompetenzen definiert:

Sprach(handlungs)kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Methoden- und Lernkompetenz, Studien- und berufsorientierende Kompetenz, Medienkompetenz, fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen, Präsentationskompetenz u.a. [1; 5; 6].

In diesem Artikel wird der Versuch unternommen, Einsatzpotential von Multimedia und modernen Unterrichtsmethoden zur Bildung von oben genannten Kompetenzen zu erläutern. Als Multimedia bezeichnet man Kombination von verschiedenen Technologien oder Kodalitäten und Modalitäten. Ein Text auf Bildschirm ist zum Beispiel monokodal und monomodal (nur visuell), ein Text mit Abbildungen/Grafiken ist multikodal, eine CD mit Sprache und Musik ist multikodal, aber monomodal, weil dabei nur Gehörsinn angesprochen wird [9]. Dank Computer beinhalten Multimedia digitalisierte Texte, Töne, Grafiken, Bilder, Video usw. Auf diese Weise entsteht ein interaktiver Dialog zwischen den Lehrenden und Lernenden.

Wahrnehmungspsychologische Aspekte der Didaktik gegen eine Erklärung dafür, warum Multimedia dank ihrer Multikodalität und Multimodalität das Erlernen von Fremdsprachen erleichtern. Laut Doppelkodierungstheorie kann die Botschaft besser behalten werden, wenn sie mehrfach kodiert ist.

Paivio behauptet, es gebe zwei Kodierungssysteme, ein verbales (begriffliches) System und ein non-verbales bildhaftes System (imaginales) System. Die Verarbeitung der verbalen Informationen hängt vom verbalen System ab (semantische, thematische, sprachliche Formen). Diese Informationen sind in so genannten Logogenen gespeichert. Das imaginale System ist für die Verarbeitung der piktoralen Information zuständig. Das sind auditive, taktile und beliebige andere Informationen in bildhafter Form. Die Einheiten, in denen diese Information gespeichert wird, heißen Imagene. Obwohl man diese Systeme getrennt betrachtet, wird angenommen, dass es zwischen diesen beiden Gedächtnismodalitäten eine Korrelation besteht [3]. Fazit: Wenn man mithilfe dieser beiden Systeme lernt, verankert sich das Gelernte im Langzeitgedächtnis. Diese Theorie wird auch durch eine andere unterstützt: Für die Verarbeitung der verbalen Information ist die linke Gehirnhälfte und für die Verarbeitung der piktoralen Information die rechte Gehirnhälfte zuständig.

Wichtig ist, dass alle Vor- und Nachteile der Arbeit mit den Multimedia bei der Vorbereitung des Unterrichts berücksichtigt werden. Der vernünftige Multimediaeinsatz soll die Lernenden nicht überfordern. Dieser Unterricht eignet sich besser für fortgeschrittene Studierende, die ihre Sprache verbessern und außerdem neue Qualifikationen im Umgang mit Multimedia erwerben.

Folgende didaktische Merkmale des Internets sorgen dafür, dass es in der Fremdsprachendidaktik als ein Lehrmittel häufiger ins Blickfeld der Wissenschaftler rückt: Multimodalität; Interaktivität; Animation; Zugang zu aktuellen Inhalten, die den traditionellen Lehrmitteln fehlen; Kommunikation und Kooperation; Hypertext [2]. Anwendung der didaktischen Möglichkeiten von Internet in Verbindung mit solchen modernen Unterrichtsmethoden wie Projektarbeit und Stationenlernen hat sich als besonders effektiv bewiesen.

Projektarbeit ist eine Methode, bei der ein Thema in der Gruppe bearbeitet wird. Das ist ein demokratisches und handlungsorientiertes Lernen. Einem Projekt sind bestimmte Merkmale eigen. Ein Projekt ist ein komplexes Vorhaben und es hat eindeutige Ziele. Es ist zeitlich begrenzt und den Lernenden stehen auch nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung. Außerdem können an einem Projekt verschiedene Beteiligte interdisziplinär zusammen arbeiten.

Pädagogisch gesehen hat Projektarbeit viele Vorteile gegenüber dem klassischen Unterricht, es ist ein selbstbestimmtes Lernen, das Verantwortungsbewusstsein fördert. Das heißt, Lernende erwerben nicht nur sprachliche Fertigkeiten, sondern auch Schlüsselqualifikationen, das sind überfachliche Qualifikationen, die heutzutage unabdingbar sind. Außerdem wenn man eine Frage in der Gruppe bearbeitet, fördert es Kreativität. Dank der Struktur der Projektarbeit wird auch Kommunikationsfähigkeit gefördert, man muss Diskussion um Ideen und Realisierung führen können und Kompromisse finden. Die Projektarbeit sieht immer Bereitschaft zum Engagement vor, weil man mit dem Projekt etwas bewirken will [7].

Die Projektarbeit, als eine handlungsorientierte Methode, zeichnet sich durch bestimmte Merkmale aus. So z.B. liegt ihr Schwerpunkt in der Verknüpfung der Theorie und Praxis, das Projektthema muss zeitgemäß und relevant sein, damit die Lernende erworbene Kenntnisse anwenden konnten. Außerdem geht es in der Projektarbeit um die Integration vom Lernen und Reflektieren. Kenntnisse und Fähigkeiten werden vertieft, angeeignet und in die Praxis umgesetzt.

Das Projekt ist Arbeit an komplexen Aufgaben. Es gibt keinen Lösungsweg, sondern durch Handeln werden verschiedene Hypothesen bearbeitet. Die Lernenden greifen auf vorhandenes Fachwissen und müssen auch selber entscheiden, ob sie sich neue Kenntnisse aneignen müssen. Deswegen wird das ganze Projekt in Teilprojekte aufgeteilt, die in Kleingruppen bearbeitet werden.

Wenn die Projektarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht eingesetzt wird, erwerben die Lernenden auch wichtige Schlüsselqualifikationen und lernen fachübergreifend arbeiten. Deswegen sind für ein erfolgreiches Projekt theoretische Kenntnisse nicht überflüssig. Als Einführung können die Grundlagen des Projektmanagements dienen. Wichtig ist, dass die Lernenden die Ziele des Projekts definieren und die Fragen beantworten, was man dafür tun sollte.

Eine der Varianten von Projektarbeit ist Stationenlernen: ein bestimmter Lerninhalt wird in mehrere Teilbereiche aufgeteilt. Zu jedem Teilbereich erstellt die Lehrkraft ein Materialangebot, das von den Lernenden selbstständig bearbeitet werden soll. Die Materialien werden im Klassenraum oder auch außerhalb an verschiedenen „Stationen“ ausgelegt. Die Lernenden gehen einzeln oder in Gruppen von Station zu Station und bearbeiten die Materialien [4].

Das Stationenlernen funktioniert nach den Prinzipien der projektorientierter Arbeit, indem sie nicht nur eine Lösung, sondern verschiedene Wege und Möglichkeiten anbietet, eine Frage zu beantworten. Eine große Rolle spielt die Gestaltung eines Produkts z.B. eines Posters. Wichtig ist, dass viele Sinne berücksichtigt werden und man an jeder anderen Station seine Kenntnisse zum Thema durch neue Lernzugänge vertiefen kann.

Das Stationenlernen verändert den klassischen Unterricht und somit motiviert Studenten mitzumachen: Es ist ungewöhnlich und manchmal überraschend. Die Aufgabe kann sowohl in Gruppen, als auch alleine erledigt werden. Dabei kontrolliert der Lehrer den Prozess der Gruppenbildung. Die Reihenfolge der Stationen wird so festgelegt, dass die Stationen im Uhrzeigersinn bearbeitet werden. Man kann aber die Reihenfolge der Stationen den Lernenden überlassen, diese Variante wäre für die Studenten empfehlenswert, die sich schon mit dieser Methode auskennen.

Die Lernenden bekommen einen Laufzettel mit der Übersicht der Stationen. Da schreiben sie auf, welche Aufgaben sie schon erledigt haben und welche noch nicht. Außerdem kann eine Pufferstation eingerichtet werden. Ein Ausweichen auf die Pufferstation ist z.B. dann möglich, wenn eine Gruppe schneller als andere ist. Hier werden weiterführende Aufgaben zum Thema angeboten. Die Schwierigkeitsstufen der Aufgaben sollen variieren. Deswegen wird eine Erholstation vorbereitet, wo Lernende leichte, kreative Aufgaben bekommen. Dann wird auch eine Informationsstation vorbereitet. Da findet man Wörterbücher, Zusatzmaterialien bzw. Lösungen der Aufträge, hier kann also die Selbstkontrolle stattfinden.

In dem vorliegenden Artikel wird vorgeschlagen, Projektarbeit und Stationenlernen bei der Arbeit mit Medien einzuführen. Je nach dem Sprachniveau der Lernenden besteht die Möglichkeit unterschiedliche multimediale Ressourcen und vor allem Internet im Rahmen von Lernprojekten und auf verschiedenen Stationen zu nutzen und damit den besseren Überblick zu bekommen.

Eine solcher Methoden, die sich in der Fremdsprachendidaktik etabliert hat und Projektarbeit und Stationenlernen beim Multimedia-Einsatz vereinigt, ist WebQuest. WebQuest ist vereinfacht als eine Recherche im Internet zu beschreiben. WebQuests sind Lernarrangements, die das selbständige und autonome Lernen fördern. Der englische Begriff "Quest" steht für die ritterlichen Abenteuerfahrten, wie sie in der Literatur des Mittelalters beschrieben werden, bedeutet im Englischen von heute aber auch eine anspruchsvolle Suche oder Nachforschung [8].

WebQuest gehört zu einer konstruktivistischen Lerntheorie. Das bedeutet, dass die Lernenden viel selbst erwerben sollen und nicht nur das lernen, was vom Lehrer vorbereitet wird. Diese Theorie geht auch davon aus, dass Didaktiker das Wissen nicht direkt vermitteln, sondern nur Hinweise geben. Die Lernenden eignen sich das Wissen autonom an und erwerben so genannte „kognitive Landkarten“ – etwas, was nicht sprachlich ausgedrückt werden kann, aber dank einer bildhaften Verknüpfung der Prozedur und Faktenwissens im Gehirn gespeichert wird.

Diese Methode wurde von Bernie Dodge, Professor für Educational Technology an der San Diego State University erfunden. WebQuest hilft auch sinnvoll mit PC und Internet zu arbeiten, sodass Studierende Internet in ihrem Spracherwerb weiter selbstständig einsetzen.

Die traditionelle Struktur von WebQuests besteht aus folgenden Elementen. Ein WebQuest beginnt mit einer Frage oder einer Problemsituation. Es ist besser, wenn Studierende sich für das Thema interessieren und motiviert sind, teilzunehmen. Die Aufgabenstellung ergibt sich aus der Einführung. Die Komplexität der Aufgaben hängt von der Zielgruppe ab. Die Aufgaben werden auch je nach der Fragestellung in Gruppen oder alleine bearbeitet. Um Aufgaben bearbeiten zu können, bekommen Studierende Hinweise auf eine Materialienaufstellung (Bücher, Software usw.). Die Prozessbeschreibung dient als eine Anweisung bei der Lösung der Aufgaben. Am Ende bewerten Studierende selber ihre Ergebnisse. Anschließend kann der Unterricht auch vom Lehrenden evaluiert werden. Ergebnisse werden von den Gruppen präsentiert. Da WebQuest vor

allem die Arbeit mit dem Computer voraussetzt, werden Ergebnisse im Internet- bzw. PowerPointpräsentation oder als Worddokument allen anderen Gruppen vorgeführt.

Der didaktisch-reflektierte Einsatz von Multimedia und zwar Internet spielt eine große Rolle für die Lernkultur, die sich in der neuen Medienkulturgesellschaft verändert, entwickelt solche Schlüsselqualifikationen, wie Medien-, Kultur-, Kommunikationskompetenz und bildet somit eine Grundlage für fortgeschrittene Fremdsprachenbeherrschung.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Bausch K.-R. Handbuch Fremdsprachenunterricht / Karl-Richard Bausch. – 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. – Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2007. – 655 S.
2. Hersberger K. Jugendliche und Internet: Medienrezeption im schulischen Kontext / Katherina Hersberger. – Bern: Institut für Psychologie Bern, 1998. – 119 S.
3. Paivio A. The empirical case for dual coding // Imagery, memory and cognition. Ed. Yuille H. – Hillsdale: Erlbaum, 1983. – pp. 307-332.
4. Peterßen W.H. Kleines Methoden-Lexikon / Werner H. Peterßen. – Oldenbourg: Schulbuchverlag, 2008. – 295 S.
5. Pfammatter R. Multi Media Mania. Reflexionen zu Aspekten Neuer Medien / Rene Pfammatter. – Konstanz: UVK Medien Verlagsgesellschaft, 1998. – 349 S.
6. Sarter H. Einführung in die Fremdsprachendidaktik / Heidemarie Sarter. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006. – 144 S.
7. Vielau A. Die aktuelle Methodendiskussion // Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. V. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm / Vielau Axel – 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. – Tübingen/Basel: A. Francke, 2003. – S. 238–241.
8. Wagner W-R. WebQuests – Eine Chance und Herausforderung für den Deutschunterricht // Der Deutschunterricht / Wolf-Rüdiger Wagner. - № 6. – 2006. – S. 82-86.
9. Weidenmann B. Multikodierung und Multimodalität im Lernprozess//Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. – 3., vollständig überarbeitete Auflage. – Weinheim: Beltz, 2002. – S. 45-61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Поліна Дук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
Наукові інтереси: лінгвостилістика, лінгвістика тексту, методика викладання німецької мови як іноземної.

ОФІЦІЙНО-ДІЛОВИЙ, АКАДЕМІЧНИЙ ТА ПОЛІТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Людмила ЖУК (Харків, Україна)

Стаття присвячена проблемам формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів шляхом знайомства з вічними цінностями англомовного світу. Аналізуються національно-специфічні способи сприйняття та бачення світу.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетенція, мова, національна ментальність, вічні цінності.

The paper concerns on the problems of forming students' intercultural communicative competency whereby learning enduring values of the English speaking world. Specific ways of perception and viewing the world by different nations are analyzed.

Key words: intercultural communicative competency, language, national mentality, enduring values.

На сьогодні це вже аксіома, що іноземна мова є не тільки засобом спілкування, але водночас й ефективним чинником знайомства студентів з культурними цінностями інших народів, засобом здобуття знань для розуміння подібностей та відмінностей в різних культурах. Цю проблему активно розробляють багато відомих вчених: А. Вежбицька [2,3], В.В. Воробйов [5], С.Г. Воркачов [4], С.Г. Тер-Мінасова [16], Є.І. Пасов [14], В.А. Маслова [13], В.В. Красних [12] та ін.

Об'єктом нашого дослідження є лінгвокультурні особливості англомовного контексту, тобто з прикладної точки зору – лексичні одиниці притаманні конкретній темі. Предметом є визначення ролі лінгвокультурних особливостей в офіційно-діловому, академічному та політичному контекстах. Мета статті полягає в удосконаленні процесу формування іншомовної комунікативної компетенції на засадах загальноприйнятої міжнародної рівневої

системи для активного використання іноземної мови як в побутовому, так і в професійному спілкуванні шляхом вивчення соціокультурного компоненту як облігаторного її складника, в удосконаленні умінь та навичок оформити комунікативний намір вербальними засобами згідно з певною екстралінгвальною ситуацією і ментальними особливостями нації.

Ще Вільгельм фон Гумбольдт акцентував увагу на значних семантичних відмінностях між мовами, зазначаючи, що різні мови є носіями різних пізнавальних перспектив, різних поглядів на світ [6]. Цю точку зору поділяють такі вчені як Б. Уорф і Е. Сепір. Згідно Е. Сепіра, світ, описаний двома мовами, це не світ, описаний різними способами, а два різних світи [1]. Як зблизити ці світи, зрозуміти інший? Звичайно ж, за допомогою мови, оскільки саме мова дозволяє проникнути не тільки в сферу когнітивного, але й у сферу духовного, саме мова виступає як інструмент формування духовності людини, залучення її до всесвітньої гармонії, як інструмент досконалості й позитивного впливу людського духу.

На сьогодні невід'ємною складовою вивчення іноземної мови є формування міжкультурної компетенції студентів, яка розглядається як комплекс навичок, що дозволяють студентам розуміти відмінності між різними мовами й культурами та успішно спілкуватися з носіями інших мов і культур; інтегрувати в мультилінгвальний і мультикультурний світ. Сформулювати соціокультурну компетенцію студентів означає залучити їх до цінностей і ідеалів загальнолюдської й національної культури, навчити їх вести діалог з іншими народами й культурами [21: 190]. Вивчення і відтворення міжкультурних ситуацій студентами звісно є ключем до успіху в міжкультурному спілкуванні, але ми маємо охопити ще й весь комплекс лінгвокраєзнавчих, соціолінгвістичних, соціопсихологічних чинників, які можуть призвести до непорозумінь або збою комунікації. Так мають ураховуватись соціокультурні особливості організації різних видів комунікації, наприклад, вибір теми для встановлення контакту, схеми ведення ділових перемовин, телефонних розмов, дотримання протоколу, невербальні аспекти комунікації, традиції і норми поведінки. Варто зосередити увагу студентів на різних значеннях, які вкладають представники різних культур в одні й ті ж слова, на особливості вживання тієї чи іншої фрази в конкретній ситуації спілкування, на менталітеті. Слід пам'ятати, що не ідуть зі своїми поняттями у чужий універсум. І перш за все необхідно усвідомити розбіжності між нами і західним англомовним світом, а ми відрізняємося від них за багатьма параметрами: за повагою до *privacy* – повага до власності як майнової, так і не втручання в особистісне життя – *The Englishman's house is his castle*; за правилами передачі майна у спадок (більшій частині населення нічого передавати), ця традиція порушена давно – у 1917 році; в організації власного фізичного простору, „у сприйнятті часу і простору – належність до монохромної та поліхромної культури” [7: 207-208]; в поняттях скромності й краси, лідерства, устремліннях до успішної кар'єри, в дотриманні чистоти, емоціях, виразі обличчя – *keep smiling* з одного боку, а з іншого – похмурі, злі, на яких відпечатана безвихідь, беспорядність. Видатна польська дослідниця Анна Вежбіцька ввела навіть термін, притаманний російськомовній свідомості *неагентивність*, який означає відчуття того, що людям їх власне життя не підвладне, що їх здатність контролювати життєві події обмежена..., любов до крайніх категоричних суджень, сподівання „на авось” [3: 34]. Звучать в унісон слова великої української поетеси Ліни Костенко: „наше життя – це чекання найгіршого і надія на краще” [11: 229]. Одним із самих характерних для англо-американських „правил мислення” є постулат „позитивного мислення”, приміром: я можу це зробити, я хочу / не хочу це робити – превалювання *хочу* над *мушу*, віра в свої сили та успіх: *Life was seen as a test; failure led to eternal damnation and hellfire, and success to heavenly bliss* [19: 40]. Позитивне мислення є не що інше як концентроване вираження національної ідеї позитивного, конструктивного ставлення до життя. В їх комунікативній поведінці превалюють демократизм і доброзичливість, незалежність та індивідуалізм, правдивість і толерантність, егалітаріанізм і самостійність у прийнятті рішень на протигагу нам, для котрих важлива думка співтовариства.

Англомовним засобам реалізації дискурсивних стратегій фатичної комунікації притаманні конверсаційні стереотипні висловлювання (вітання, формули мовленнєвого етикету, мовленнєві кліше тощо), це є ритуал: „це формальний і умовний акт, за допомогою

якого індивід виражає свою повагу до певного об'єкта абсолютної цінності, до самого об'єкта або до його представника" [18: 73]. На жаль, у нашому суспільстві відсутні навіть формули звертання. Ми різні у веденні бізнесу, у нас відсутня традиція ведення сімейного бізнесу, яка сформувалася в інших країнах ще в епоху феодалізму; порушені традиції ведення ділового співробітництва; відрізняємося ми від заходу відношенням до тварин, статусними відношеннями – „ми країна хамів-начальників і холопів” [17: 127]. Хоча ці слова належать Ірині Хакамаді, але вони відносяться не однієї пострадянської держави. Ця дефініція безпосередньо стосується і нас: „країна ризиків, де події не уможливлено прогнозувати, агресивно незручна, але любима, темпераментна, взагалі рідна” [17: 35]; „країна, де з одного боку – все побудовано на особистісних відношеннях, а не на законі, з іншої – вибудовувати ці відношення більшість не вміє” [17: 58]. Іноземці називають це явище *непотизм*. Актуальними залишаються слова Ліни Костенко: „Суспільство у нас важке. Конгломерат націй і антинацій, звиклих до стагнацій і профанацій, дискримінацій і асиміляцій” [11: 231]. Ми різні також в таких концептуальних поняттях як демократія, свобода, справедливість, гріх, мобільність (свобода і вибір), минуле і майбутнє.

Так само як недоцільно завчити просто низку слів, а варто вивчати їх в контексті, так само не має сенсу запам'ятовувати цілий сонм відмінностей та подібностей поза межами автентичних джерел – текстів різних функціональних стилів. Викладач звертає увагу на комплексність і процесуальність комунікації, зазначає елементи і характеристики, розкриває зв'язок культури й комунікації, знайомить з формами, моделями й аспектами міжкультурного спілкування, національними стереотипами та цінностями. В наших навчальних посібниках представлено як теоретичний матеріал, так і аналіз моделей-прикладів, які супроводжуються практичними завданнями, тестами для набуття студентами професійної та міжкультурної комунікативної компетенції у користуванні англійською мовою [7: 165-231]. Аналізуючи, приміром, листи-рекомендації, привезені нашими студентами із Великої Британії після їхнього стажування, жваво обговорюємо фразу *we'll miss him: He was a valued member of the farm staff and we shall miss him* [8: 65]; *We will miss Mr Holotiuik, but we understand that ...* [7: 40-41]. Тут є очевидним, що мова виступає виразником особливої національної ментальності, яка відображає домінуючу поведінку народу. Жваво дискутуються також фрази, які завжди зустрічаються в супровідних листах до CV: *I believe that my experience qualifies me. I am confident that I qualify for this position* [7: 35-36], питання про зарплатню та просування, перспективи росту, які доцільні під час співбесіди, і студенти розмірковують, коли – в яких ситуаціях доречно їх вживати. „Спрямувати особистість на роздуми, розбудити потребу у саморозвитку – і є провідним завданням сучасного викладача – виховання творчої особистості у нових умовах цивілізаційного розвитку” [15: 211].

Студенти знайомляться з такими культурними цінностями як *democracy, liberty, opportunity, and unyielding hope* для американського суспільства, також можуть довідатися, як навчають американців бути американцем, національній самоідентифікації та ознайомитися з основними засадами, які саме створюють і цементують націю, працюючи над текстом *USA Education in Brief: Americans have recognized that, lacking a common ethnic identity or ancient culture, their national identity would have to rest upon other foundations: shared ideas about democracy and freedom and the common experience of working to build a society with equal opportunity for all* [19: 13-15].

Промови великих людей безсумнівно є живою ілюстрацією безсмертних цінностей нації, тому що мова й культура взаємозалежні й взаємно впливають одна на одну. У промовах відбиті соціальні норми поведінки, вічні цінності соціуму, які можуть розглядатися і як культурні концепти націй. Так політичний дискурс – інавгураційна промова Барака Обама є яскравим підтвердженням отриманої студентами інформації. Президент наголошує на самих значущих для американської нації цінностях і ідеалах у своєму зверненні: *...tonight we proved once more that the true strength of our nation comes not from the might of our arms or the scale of our wealth, but from the enduring power of our ideals: democracy, liberty, opportunity, and unyielding hope* [20]. Далі у промові Президента зустрічається сім разів повтор фрази *Yes we can*, із чого робимо висновок, що найбільшим надбанням країни є люди. Цей повтор підтверджує фундаментальну віру й надію в націю, пересічного громадянина. Знову

акцентуація зроблена на тому, що позитивне мислення є домінантою мовної поведінки американців, починаючи від молодих людей та закінчуючи промовами президентів.

Цінності певним чином можуть обумовлюватися ідеологією, суспільними інститутами, потребами людей. Різні типи цінностей, їхнє перетинання й конфлікт закріплюються в мовній картині світу. Групування цінностей здатне виступати відмінною рисою даної культури [9: 154].

В умовах формування єдиного загальноєвропейського освітнього та наукового простору набуває особливого значення впровадження сучасних методів викладання іноземних мов, які стимулюють незалежність думки, судження та дії, виховання творчої особистості, оскільки вища школа в Україні є могутнім фактором розвитку матеріальної і духовної культури українського народу. Творча особистість – це особистість, яка може бачити проблеми, яка готова відкласти знайдене рішення та шукати нове, яка толерантна до невизначеності, прагне до оригінальності; це особистість, яка має широку інформованість і високий рівень базових знань не тільки за фахом, але й про універсум. Для такої особистості характерна працьовитість, самокритичність і низький рівень соціального конформізму.

Формуючи міжкультурну комунікативну компетенцію студентів, тобто збагачуючи їхні знання про інші культури, досліджуючи систему цінностей, ми, безумовно, поглиблюємо знання про свою культуру й систему наших цінностей, привносимо в неї щось нове й навчаємо студентів зберігати свою ідентичність і культуру. Видається надто актуальною і на сьогодні неперехідна за значенням теза Є. Маланюка, висловлена ще у 1954 році: „Може, найважливішим з наших завдань, як національної спільноти, було, є і буде: пізнати себе” [Цит. за Забужко: 10: 138].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бругян Г.А. Гипотеза Сепира-Уорфа. Лекция, прочитанная в Лондонском ун-те в 1967 г. / Г.А. Бругян. – Ереван, 1968.
2. Вежицкая А. Культурно-обусловленные сценарии: новый подход к изучению межкультурной коммуникации / А. Вежицкая // Жанры речи. Саратов, 1999. – 2009. – С. 121-123. Вып. 2. – М., 1999.
3. Вежицкая А. Язык. Культура, Познание. / А. Вежицкая. – М. – 1997.
4. Воркачев С.Г. Культурный компонент и значение / С.Г. Воркачев // Труды Кубанского государственного технологического ун-ва. Сер. Гуманитарные науки, Т. 17, вып. 2. – Краснодар, 2003.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы / В.В. Воробьев. – М.: РУДН, 1997. – 331 с.
6. Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры / В. Фон Гумбольдт. – Москва, 1985.
7. Жук Л.Я. Academic and Professional Communication : рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навч. посібник для студентів, магістрів та аспірантів вищ. навч. закл. / [Л.Я. Жук, Є.С. Ємельянова, О.Л. Ільєнко]. – Х. : „Міськдрук”, 2011. – 268 с. Англ. мовою.
8. Жук Л.Я. Dialogues on Diversity : рекомендовано міністерством освіти і науки України як навч. посібник для студ. ВНЗ / Л.Я. Жук // – Х. : ЕДЕНА, 2009. – 224 с. Англ. мовою.
9. Жук Л.Я. Культурный концепт *Freedom* и его репрезентация в политическом дискурсе / Л.Я. Жук // Культура народов Причерноморья / 2006. – т. 1. - № 82. - С. 153-155.
10. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період. / О. Забужко. – 2-ге вид. – К.: Факт, 2009, 156 с. – (Сер. „Висока полиця”).
11. Костенко Ліна. Записки українського самашедшого / Ліна Костенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. – 416 с. – (Перлини сучасної літератури).
12. Красных В.В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология: Курс лекций / В.В. Красных. – М., 2002.
13. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В.А. Маслова. – М., 2001.
14. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культуры / Е.И. Пассов. – Липецк, 1999.
15. Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність у вищому технічному навчальному закладі: монографія / І.В. Секрет, Л.Я. Жук, Є.С. Ємельянова [та ін.] // Під заг. ред. І.В. Секрет. – Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2011. – 320 с.
16. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – Изд.: Слово. – М., 2000. – 624 с.
17. Хакамада И. Дао жизни: Мастер-класс от убежденного индивидуалиста / Ирина Хакамада. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2011. – 204 с.
18. Goffman E. Interaction Ritual / E. Goffman. – N.Y. : Enchor Books, 1967.
19. It's Interesting to Know: Countries and People: навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / Х.: ХНТУСГ ; [уклад. Л.Я. Жук, Є.С. Ємельянова]. – Х.: ХНТУСГ, 2010. – 42с.
20. President Sworn-In To First Term. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.whitehouse.gov/blog/inaugural-address/>.

21. Zhuk L. Forming Students' Intercultural Communicative Competence / L. Zhuk, O. Pyenko // Актуальні проблеми філології та американські студії: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції: в 2 т. – Т.1 / За заг. ред. А.Г. Гудманяна, О.Г. Шостак. – Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. – С. 189- 193.
22. Жук Л.Я. Academic and Professional Communication : [навчальний посібник] / Л.Я. Жук, Є.С. Ємельянова, О.Л. Пьенко // рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навч. посібник для студентів, магістрів та аспірантів вищих навчальних закладів. – Харків: „Міськдрук”, 2011. – 268 с. Англ. мовою.
23. Жук Л.Я. Dialogues on Diversity / Л.Я. Жук // рекомендовано міністерством освіти і науки України як навч. посібник. – Х: ЕДЕНА, 2009. – 224 с. Англ. мовою.
24. USA Literature. – Ed. Raphael Calis. – US: Global Publishing Solutions, 2009.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Жук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка.

Наукові інтереси: лінгвістична та прагматика тексту, політдискурс.

НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

Любов ЗАБЛОЦЬКА (Тернопіль, Україна)

Стаття присвячена розгляду методичних аспектів навчання читання іноземної професійно-орієнтованої літератури у процесі фахової підготовки студентів спеціальності «Туризм». Обґрунтовується необхідність уведення спеціалізованого тексту до змісту навчання іноземної підготовки майбутніх фахівців сфери «Туризм». Простежуються підходи щодо класифікації різних видів читання та етапи навчання читання у ході іноземної підготовки студентів.

Ключові слова: іноземна професійно-орієнтована література, навчання читання, фахова підготовка.

The methodological aspects of teaching to read a foreign language professionally-oriented literature in the process of professional training of students majoring in "Tourism" are considered in the article. The article emphasizes the necessity of the specialized text input to the content of foreign language training of the future specialists in "Tourism". The approaches to the classification of different types of reading and the stages of teaching to read in the course of foreign language preparation of the students are traced in the article.

Key words: foreign language professionally-oriented literature, the content of foreign language training, teaching to read, professional training.

Володіння іноземною мовою є обов'язковою умовою кар'єрного росту фахівця будь-якого профілю, а також умовою його конкурентної спроможності на ринку праці. Питання навчання читанню професійно-орієнтованої літератури залишається одним із важливих видів мовленнєвої діяльності у процесі фахової підготовки студентів немовних спеціальностей, оскільки професійний ріст фахівця значною мірою залежить від того, як швидко та ефективно він здобуває професійно важливу інформацію як рідною так і іноземною мовами.

Окремі аспекти, пов'язані із навчанням читання професійно-орієнтованої літератури, висвітлені у працях Г. Барабанової, Ю. Воропасової, Н. Гальскової, Н. Гез, З. Кличнікової, М. Ляховицького, О. Митрофанова, О. Паніної, Т. Пахомової, Г. Рогової, І. Салістри, Т. Серової, С. Фоломкина, Н. Khalifa, F. Staller, C. Weir та ін.

Вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах повинне бути професійно-спрямованим, щоб насамперед задовольнити потреби майбутніх фахівців у отриманні потрібної інформації та вмінні спілкуватися із іноземними колегами з професійних питань. За останні роки інтерес до оволодіння іноземною мовою (в першу чергу, англійською) значно зріс. Завдяки активному використанню засобів масової комунікації, особливо мережі Інтернет, з метою пошуку професійної інформації дещо змінилася роль деяких видів професійних комунікативних умінь. Вважаємо, що на даний момент не можна однозначно стверджувати, що якийсь певний вид мовлення є пріоритетним для професійної комунікативної діяльності. Як показує практика, тільки незначна кількість фахівців різних сфер здатна самостійно брати участь у іноземному спілкуванні. Звідси, можна зробити висновок про те, що у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування треба приділяти увагу формуванню готовності майбутніх фахівців спілкуватися як в усній так і в письмовій формах.

Однак беручи до уваги те, що більшість студентів вивчають іноземну мову впродовж перших двох років навчання, курс іноземної мови є максимально стислим й викладачам доводиться вирішувати проблему різного рівня мовленнєвої підготовки, з яким приходять на навчання у виші абітурієнти, можна стверджувати, що навряд чи можна очікувати від випускника ВНЗ вільного спілкування на усну тематику. Більш сприятливі умови створені для студентів туристичної сфери у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В.Гнатюка, де на вивчення іноземної мови відводиться загалом 1332 год. Зокрема, 180 год. відводиться на загальний курс англійської мови з метою вирівнювання знань та умінь студентів, оскільки, як відомо, випускники шкіл приходять у виші із різним рівнем знань іноземної мови; 360 год. – на факультативний курс англійської мови, основна мета якого розширити лексичний запас студентів; й 648 год. – на вивчення англійської мови професійного спрямування для студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр та 144 год. – на вивчення ділової англійської мови для студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр та спеціаліст.

У своїй майбутній трудовій діяльності студенти туристичної сфери найшвидше зіткнуться з потребою прочитати якийсь спеціальний текст, а потім із потребою обговорити його, застосовуючи певні розмовні навички в умовах усного спілкування. За таких умов читання професійно орієнтованих текстів стає важливим видом мовленнєвої діяльності.

Таким чином, погоджуємося із твердженням, що професійно-орієнтоване читання – це складна мовленнєва діяльність, основною метою якої є пошук інформації в певній професійній галузі знань з метою її наступного цільового застосування. У широкому розумінні іншомовне професійно-орієнтоване читання – це читання іноземною мовою в інтересах професії [1: 189].

Початок професійно-орієнтованого навчання іноземної мови був покладений у першій половині ХХ ст. в США, де з'явилися перші мовні курси німецької мови для вчених. Дослідники встановили, що під час навчання професійно-орієнтованої мови студенти вивчають іноземну мову не в повному обсязі, а в такому, що є достатнім для їх професійної діяльності [4: 153].

У навчально-методичному комплексі дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» провідна роль належить навчальному тексту, який являє собою систему смислових елементів, що складають єдину комунікативно-пізнавальну структуру. Навчальний текст – продукт особливого роду розумової діяльності, яка організує смислову інформацію для здійснення акту комунікації. Виступаючи в ролі навчального тексту в процесі навчання іноземної мови професійного спрямування, автентичний текст має свої переваги. Основною перевагою є те, що він містить не тільки цінну з професійної точки зору змістову базу, а також він є й джерелом нормативної лексики іноземної мови професійного спрямування й контекстом для мовленнєвої діяльності. Тобто навчальний автентичний текст, будучи засобом комунікації, несе в собі не тільки корисну для фахівця інформацію, він є також базою іншомовної лінгвістичної інформації [3: 145].

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається, і відноситься до письмової форми мовлення. У зв'язку з цим виділяють змістовий та процесуальний аспекти діяльності читця. Змістовий аспект залежить від процесуального і полягає в досягненні розуміння інформації, яка сприймається читцем, завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків тексту [1: 190].

У методиці навчання іноземної мови існують різні підходи щодо класифікації видів читання, про що свідчать наукові розвідки дослідників Н. Гальскової, Н. Гез, З. Кличкіної, С. Фоломкіної, В. Грейба, Ф. Столлер, Т. Серової, Ю. Воропаєвої, О. Паніної та ін.

С.Ніколаєва вирізняє ознайомлювальне, вивчаюче та вибіркоче читання. Ці види читання широко використовуються у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування. Навчання ознайомлювального способу читання передбачає високий темп ознайомлення з цілим текстом й 75% розуміння основного змісту тексту, його важливих ідей. Такий спосіб читання сприяє тому, що майбутні фахівці привчаються прогнозувати зміст тексту за заголовком; визначати тему, яка висвітлюється у тексті; виділяти основну думку, факти, опускаючи другорядну інформацію; висловлювати своє ставлення до прочитаного.

Вивчаючий спосіб читання переслідує максимально повне розуміння тексту й вимагає більш вдумливого, зосередженого прочитання у повільному темпі. Завдяки йому у студентів формуються уміння розуміти прочитане, приділяючи увагу незначним деталям; зіставити здобуту інформацію із власним досвідом й висловити своє ставлення про неї; виокремити важливі для запам'ятовування мовні структури; виконати аналіз логіко-сміислової структури тексту й скласти план; прокоментувати окремі факти.

Вибірковий спосіб читання формує у студентів уміння швидко переглядати низку друкованих матеріалів задля пошуку конкретної інформації.

Навчання професійно-орієнтованого читання включає такі етапи:

– підготовчий: виконання передтекстових завдань з метою введення мовного матеріалу для формування тематичного термінологічного мінімуму;

– читання тексту й контроль розуміння прочитаного: спочатку самостійне читання автентичного навчального тексту; потім – навчальне аудиторне читання тексту, що супроводжується серією текстових вправ для визначення розуміння змісту прочитаного;

– робота над функціонально-композиційною структурою тексту з метою анотування тексту, переказу й висловлення власної оцінки щодо прочитаного.

Одним із найефективніших форм роботи із професійно-орієнтованими текстами є дискусія й драматизація окремих епізодів. Для цього завдання потрібно складати так, щоб студентам було цікаво обговорювати прочитану інформацію, які мають бути тісно пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю. Обговорення прочитаного, дискусія та рольові ігри розвивають комунікативні навички студентів.

Відбір професійно-орієнтованих текстів для навчання читання спеціальної іноземної літератури повинен відповідати темі практичних занять за спеціальністю. Це сприяє тому, що студент починає розглядати іноземну мову як засіб вивчення спеціальності. Разом з тим «під час відбору і подальшому професійно-орієнтованому навчанню читання літератури іноземною мовою слід передбачати можливість і форми реального використання отриманої із текстів інформації в найближчій науково-дослідній діяльності студента.<...> Спеціальна іншомовна література використовується з різними цілями. Студент може читати іншомовну літературу зі спеціальності, щоб підібрати матеріал для курсової чи дипломної роботи, виступити з доповіддю на конференції, здійснити інформаційний пошук за темою науково-дослідної роботи [4: 154].

Дослідники Є. Носович і Р. Мільруд, аналізуючи автентичність навчальних текстів, знаходять цілу низку ознак автентичності, серед яких слід виділити такі:

– структурна автентичність: логічна побудова тексту, тема-рема-тичних поєднань, що забезпечують комунікативну цілісність тексту, відповідність змісту й форми;

– лексико-фразеологічна автентичність: раціональний відбір лексичного й фразеологічного матеріалу для досягнення автентичності мовленнєвої діяльності студентів;

– граматична автентичність: використання притаманих для даної іноземної мови та найбільш уживаних в сучасному її варіанті граматичних структур;

– функціональна автентичність: природність відбору лінгвістичних засобів для вирішення мовленнєвої задачі та навчання студентів оптимально використовувати в конкретній ситуації відповідний спосіб вираження думки.

З нашої точки зору для забезпечення професійної значущості навчального тексту слід додати ще ознаку його фахово-інформаційної автентичності (обґрунтованість, вірогідність, науковість) [3: 145].

Таким чином задля ефективного навчання професійно-орієнтованому читання слід обирати такі тексти, які б відповідали наступним вимогам:

– тексти, що співвідносяться за тематикою з певною професією;

– за ступенем складності має відповідати рівню знань та інтелектуальних можливостей, потребам та інтересам студентів;

– мати ідейно-виховну та пізнавальну цінність.

Отже, можна зробити висновок, що одним із провідних видів діяльності у процесі навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах немовного профілю є навчання професійно-орієнтованому читання. Навчальний текст з фаху служить не тільки джерелом

інформації, а передбачає сформованість у студентів лінгвістичної, соціокультурної і країнознавчої компетенції завдяки чому розвивається мовна та мовленнєва компетенції майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Михайлик О. П. Навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою студентів непрофільних педагогічних спеціальностей / О. П. Михайлик // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – Київ, 2010. – №1(13). – С. 52-57.
3. Москаленко Є.А. Читання автентичних текстів за фахом – основний вид самостійної роботи студентів нефілологічних спеціальностей у процес формування іншомовної професійної компетенції / Є.А. Москаленко // Вісник Запорізького університету. Серія: Педагогічні науки. – Запоріжжя, 2009. – №2. – С. 142-147
4. Чередніченко Г.А., Шапран Л.Ю., Куниця Л.І. Навчання іншомовному професійно-орієнтованому читанню у немовних ВНЗ / Г.А Чередніченко, Г.А Шапран, Л.І. Куниця // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі – Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна : зб. наук. пр. – Харків, 2010. Випуск 17. 2010. с.150-157- <http://dspace.nuft.edu.ua>
5. Шалова Н.С. Особливості навчання читання професійно-орієнтованих текстів на заняттях з англійської мови в технічному вузі - <http://confesp.fl.kpi.ua/tu/node/1129>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Любов Заблоцька – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов майбутніх фахівців сфери «Туризм».

COMMUNITY INTERPRETING: ASPECTS OF PROFESSIONALIZATION AND TRAINING

Наталія ЗЕМЛЯНСЬКА (Донецьк, Україна)

Стаття надає аналіз основних наукових досліджень в питанні професіоналізації, і ролі перекладу в державних і муніципальних установах як окремого типу перекладацької діяльності, відокремлює характерні риси і компетенції перекладача і пропонує запровадження спеціалізованої підготовки з метою забезпечення сфери муніципальних послуг кваліфікованими спеціалістами.

Ключові слова: муніципальний переклад, переклад в судових установах, переклад в медичних установах, професіоналізація, професійні асоціації, професійна підготовка перекладачів.

The article analyses the main scientific contributions to professionalization and role of community interpreting as a separate kind of interpreting practice, outlines characteristics and competencies of a qualified community interpreter and proposes introducing a specialized training course in order to provide qualified specialists in community settings.

Keywords: community interpreting, court interpreting, medical interpreting, professionalization, professional associations, interpreter training.

Nowadays we are witnessing a dramatic growth in migrating processes due to international character of economic activity. As our societies are becoming increasingly multi-ethnic and multi-cultural, the need for interpreters in the community setting is also growing in order to ensure the foreign citizens who do not speak the official language the qualified help. With this regard it seems important for educational institutions engaged in translation training in Ukraine to rise to the challenge and prepare to fulfill the needs of society.

Community interpreting, which is usually referred to as a special type of oral translation facilitating access to public services by mediating between service users and service providers who do not share the same language, is considered the one which meets the needs of interlocutors in community setting. In spite of the fact that it is a rapidly growing field, especially in the countries with expanding foreign-based work force, we are witnessing a certain divergence in its perception. Any indication of when the history of community interpreting began is essentially a matter of definition. The present contribution therefore begins with a discussion of conceptual issues surrounding the activity of community interpreting and its professionalization. It is necessary to mention that the name of an activity of interpreting for social purposes changes a lot from country to country. For instance, according to Silvana Carr, the term “community interpreting” came into use in Australia around 1970 alongside terms “ethnic communities” or “community health” [1: 33-34]. In Europe, the term gained currency in the early 1980s in Great Britain, where it has since been

replaced by “public service interpreting” [3: 15]. Other designations include cultural interpreting (Canada), liaison interpreting (Australia), contact interpreting (Scandinavia), dialogue interpreting, ad hoc, triangle, face-to-face, and bidirectional or bilateral interpreting [1: 8; 2: 14; 4: 11]. However the term “community interpreting” seems to be the most widely accepted in the literature. The variance can be also noticed not only in a number of different names under which it can be found, but also in its scope. For instance, according to the definition, proposed by Helga Niska, community interpreting can be described as a communicative process between “the service suppliers and their clients, who do not speak the same language to ensure the effective communication” [4: 25-29]. In this regard it is necessary to emphasize that community interpreting takes place in community settings, offering public services in the spheres of education, healthcare, courts, social services, etc. Shandrin, on the other hand, claims that community interpreting “is one of the forms of verbal interpreting, which takes place in the public service sphere and aimed at providing help to the foreign speakers in communication with officials. Community interpreting is double-sided and is carried out in the form of consecutive interpreting” [7: 33]. Mikkelsen defines community interpreting as the one, which “enables people who are not fluent speakers of the official language(s) of the country to communicate with the providers of public services so as to facilitate full and equal access to legal, health, education, government, and social services [4:17]. As I. Alekseeva emphasizes, community interpreting is, as a rule, realized in medical and administrative establishments. Its peculiarity is seen not in specific character of interpreting itself, but in so called an interpreter’s position [6: 12]. Some writers consider community interpreting an umbrella term that includes court and medical interpreting [4:15; 5:23] while others, in particular Roda Roberts, regard mainly court interpreters as a separate category [5:34]. Although different interpretations of the term in most cases reflect different needs, traditions and local specifics, it is possible to define the generally accepted common features of the phenomenon.

In contrast to interpreting for international contacts in conference-like situations or negotiations between interacting parties of more or less equal standing, community interpreting facilitates communication within a society that includes culturally different sub-groups. The representatives of a society’s legal, healthcare, social service, educational or religious institutions may need to interact with members of indigenous communities or with various kinds of migrants, and vice versa. This great diversity of institutional settings and cultural backgrounds makes community interpreting as a concept tremendously complex and consequently very difficult to describe. Attempts at accounting for the actual practice of community interpreting therefore tend to be specified for particular settings and their specific institutional e.g. legal constraints. More often than not, interpreting in legal settings “court interpreting” is viewed as a separate specialty, distinct from community interpreting, which, in this narrower sense, is then linked prototypically with healthcare and social service settings. With healthcare or medical interpreting rapidly establishing itself as a professional specialization in its own right [5:98], it is becoming even more difficult to maintain ‘unity in diversity’ for the field as a whole. Therefore it appears to be of vital importance to encourage and share research in the field of community interpretation, establish the standards which would guide the practice of community interpreters, and raise awareness about community interpreting as a profession.

In the area of community interpreting, the landmark example is Sweden, where a system of state authorization dates back to 1976. Managed by the National Agency for Lands and Funds, the scheme provides accreditation at a basic level and at a specialization level (in court and/or medical interpreting). This government agency also publishes a code of good practice for interpreters, drawn up much earlier than the Australian (AUSIT) Code of Ethics. Sweden was also a pioneer in providing training for community interpreters, mostly in the form of short courses at adult education centers and voluntary educational associations, with curricular guidance now provided by the Institute for Interpretation and Translation Studies at the University of Stockholm [4:45-49]. The variable interplay of interpreter service provision, training, and authorization can be observed in the evolution of community interpreting in Great Britain, where concerted efforts by the Institute of Linguists’ Educational Trust and the Nuffield Foundation early in the 1980s gave rise to both a system of college-level training for community interpreters (leading to a Diploma in Public Service Interpreting) and extensive efforts at awareness raising and user education among public service

institutions. In 1994 the Institute of Linguists established the Register of Public Service Interpreters, which lists freelance interpreters accredited by the Institute of Linguists (upon completion of a Diploma course or passing the corresponding test) for a specialization in legal and/or healthcare and/or local government settings. [3:20-28].

In contrast to these countries, the profession of community interpreter as a formal occupation has no tradition in Ukrainian society. Despite the crucial role it plays in enabling communication in some key areas like justice, the health sector etc., community interpreting is considered as a second-rate form of interpreting as compared to conference interpreting, which enjoys a much greater prestige. Whereas court interpreting is just beginning to emerge as a recognized profession, albeit with obvious growing pains, other types of community interpreting are far behind. In institutions like hospitals and doctors' offices, attorneys' offices, social welfare and housing agencies, etc. interpreting services are likely to be performed by either unpaid volunteers, employees as an adjunct to their normal duties, or even family members. These ad hoc interpreters receive no training whatsoever, their competence is unknown, and they have no exposure to the ethical issues inherent in this type of interpreting. Low prestige and limited earning potential makes community interpreting unattractive as a career option for talented, well-educated individuals with bilingual skills whereas those practitioners who take occasional interpreting assignments do not have an opportunity to perfect their skills. Such situation may result in improper diagnosis, unneeded tests, loss of income, criminal charges being wrongfully laid or the failure to lay criminal charges when warranted. In order to improve this situation it is necessary to introduce special training for specialists intending to work in community settings.

However, in order to develop such training course it is worth outlining main specific characteristics of this type of interpreting. First of all, community interpreting is distinguished from other types of interpreting by the contexts in which it is employed. The settings where communication takes place include hospitals and doctors' offices, attorneys' offices, social welfare and housing agencies, employment agencies, or police stations. It is obvious that the typical clients are mostly migrant workers and their families and members of specific ethnic groups in large cities, which is necessary to take into account. Another distinctive feature of community interpreting is the degree of formality/informality in the interpreting activities. Instead of interpreting a speech to a large audience, a community interpreter works in a more interactive atmosphere, often with a dialogic structure. This approach stresses the dialogic setting regardless of the given situation. Therefore, it is sometimes labelled as dialogue interpreting. Compared to other types of interpreting, the community interpreter also serves as a guide, advisor or social mediator. His often spontaneous face-to-face interaction predestines him/her to function as a client's advocate and helping hand. Depending on the circumstance, it can take the form of either consecutive or simultaneous interpreting as, but on principle in the presence of all persons involved, albeit sometimes over the telephone.

Similarly to other professionals working in the interpretation industry, the community interpreter's competence should comprise such abilities as the ability to translate a message from one language to another in the applicable mode; the ability to assess and comprehend the original message and render it in the target language without omissions, additions or distortions, and it also includes the knowledge/awareness of the interpreter's own role in the interpreting encounter. From the point of view of the skills involved, community interpreting is making use of interpreting skills, linguistic skills, research and technical skills, and interpersonal skills.

Since community interpreters are often viewed as advocates or "cultural brokers" who go beyond the traditional neutral role of the interpreter there are also peculiar skills and knowledge this professional must possess. It is obvious, that an interpreter is not a robot, which translates automatically, but a man, who takes part in a complex communication of other people, therefore psychological health is considered an important criterion for a professional interpreter. Stress resistance is vital for this profession. As an example it is possible to imagine a situation where interpreting is required for incurably ill patients, helpless, refugees, ill children. Undoubtedly, working with the group of clients mentioned may cause stress and emotional disturbance with an interpreter. In this regard it is necessary to underline the importance of possessing such an indispensable skill for a community interpreter as psychological resistance to stress. In order to

ensure this, it would be suggested incorporating a number of psychological disciplines into the training curriculum with the purpose to enhance the professional behaviour in complex real life situations.

Any person who is rendering services as a community interpreter must have knowledge of the interpreter's code of ethics and professional responsibilities. The role of the community interpreter is to ensure that accurate and effective communication occurs between all parties involved. Therefore, special attention must be paid to such disciplines as ethics and ethical decision-making.

Questions of ethics in the practice of community interpreters are often linked to questions of relations within society. The social status of the interlocutors is determined by their professional position, their ethnic origin, religious affiliation or age and in some settings also gender and sex. Learning to think critically and to reflect upon the status and effects of the gender dimension in community interpreting setting is of utmost importance in training community interpreters. Therefore it is necessary to incorporate gender-sensitive elements in interpreting curriculum to make the role of gender more visible. Since community interpreting settings often deal with gender-sensitive situations, it is important that interpreters have the skill to detect and assess such issues in the interaction and be able to react to them.

With regard to the characteristics and competences of a community interpreter mentioned above, specialized training courses should be designed. Such on-purpose-designed training courses could have the following major goals:

- to ensure a high level of expression accuracy in the interpreter's working languages;
- to develop awareness of potential cross-cultural differences and gender-sensitive issues in specific public services;
- to develop the relevant skills for consecutive interpreting, including notetaking
- and message retention techniques;
- to ensure the candidate's commitment to a professional code of ethics.

The training in the development of the above-mentioned abilities and skills should focus on the specific types of events in which communication takes place. The event is defined by factors such as the physical location, number of participants and type of discourse. These include: medical appointments, press conferences, interviews, live broadcasts, negotiations, meetings and assemblies, presentations, consultations, or community forums.

In conclusion, it is necessary to say that even though community interpreting is a relatively 'young' field of study it has already been object of a considerable number of contributions. Nevertheless, there are still many areas left unattended. For instance, there is certain divergence in perception of community interpreting and variance can be noticed not only in a number of different names under which it can be found, but also in its scope. Thus, both scholars and practitioners of community interpreting must reach a consensus about its role and function. The formal training programs should be instituted the overall aim of which would be to develop community interpreting competence and thus to contribute to its professionalization and to make sure that individuals and organisations providing interpreting services have the appropriate skills and knowledge to provide high quality effective services to their clients.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Carr, Silvana E. *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam; Philadelphia.- 1997.- 68 pp.
2. Gentile, A. *Community Interpreting or Not? Practices, Standards and Accreditation*. - Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. – 1997. – 208 pp.
3. Mikkelsen, H. *Community Interpreting: An Emerging Profession in Interpreting*. - Vol. 1(1), Manchester, St Jerome Publishing. – 1996. – 173 pp.
4. Niska, Helge *Community interpreter training. Past, present, future*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. – 167 pp.
5. Roberts, R. *Community Interpreting Today and Tomorrow. Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translators Association, 1994*. Medford, NJ: Learned Information. - 1994. – 156 pp.
6. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений 4-е издание, стереотипное. Москва, Санкт-петербург: «Академия» 2010. – 144 с.
7. Шандрин В.И. Профессиограмма устного переводчика этнической диаспоры. Университетское переводоведение. Санкт-Петербург: Материалы 1 Всероссийской научной конференции «Федоровские чтения», 1999. – 93 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Землянська – кандидат наук з державного управління, доцент кафедри іноземних мов Донецького державного університету управління.

Наукові інтереси: проблеми перекладу і редагування наукових текстів, методика навчання перекладу в державних і муніципальних установах.

**ВИКОРИСТАННЯ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК У НАВЧАННІ
АНГЛІЙСЬКОЇ ІНТОНАЦІЇ**

Юліана ІРХІНА (Одеса, Україна)

У статті розглядаються методичні рекомендації щодо використання прислів'їв і приказок в процесі навчання англійській інтонації на різних етапах. Вони базуються на результатах перцептивного аналізу інтонації прислів'їв і приказок, що підтверджуються результатами інструментального аналізу та експериментального навчання вимови.

Ключові слова: прислів'я, приказки, перцептивний аналіз, інтонація, інструментальний аналіз, фразеологія.

The article is dedicated to the methodical recommendations of the using of proverbs and saying. The process of teaching English intonation in different types are examined in this article. These recommendations are based on perceptual analysis of the intonation of proverbs and saying. They are confirmed by instrumental an experimental teaching of English pronunciation.

Key words: proverbs, saying, intonation, analysis, teaching, pronunciation, phraseology.

Фразеологія як своєрідна наука про сталі вирази мови вирізняється та вивчається у рамках мовознавства достатньо нещодавно. Фразеологією називають сукупність усталених зворотів певної мови. Фразеологія національної мови збагачується та вдосконалюється, вбираючи в себе безцінні скарби із приказок та прислів'їв, афоризмів і анекдотів, дотепів і каламбурів, сентенцій і парадоксів, професіоналізмів, мовних штампів та кліше – з усього, що впродовж багатьох століть плекає і зберігає у своїй пам'яті носій мови – народ.

У цій сфері все ж можна виділити ряд дискусійних, недостатньо розроблених питань. Зокрема, більш глибокого вивчення потребують такі важливі компоненти будь-якої розвинутої мови, як прислів'я та приказки. Цьому аспекту фразеології приділяли, на наш погляд, недостатньо уваги, хоча аналіз цих своєрідних фразеологічних одиниць, безперечно, викликає наукову зацікавленість. Комплексна природа прислів'їв та приказок включає в себе значний лінгвістичний та екстралінгвістичний матеріал, що робить прислів'я та приказки потенційним об'єктом вивчення одразу кількох наук.

Різні дослідники припускають або не припускають можливість розгляду прислів'їв та приказок як одиниць фразеології, бо у відношенні об'єму фразеології вчені додержуються різних точок зору. На думку О. В. Куніна, прислів'я повинні вивчатися у двох площинах: як у фразеології, так і у фольклорі [4: 86]. Значення прислів'їв та приказок формується у фольклорно-оціночній сфері, оскільки їх денотація – не денотація до світу, а привід для віднесення до системи цінностей [2: 167]. Однак, В. Н. Телія бачить протиріччя у тому, що прислів'я та приказки, водночас будучи одиницями фразеології, відносяться і до фольклору, бо використовуючи цей критерій, можна зробити висновок, що і всі інші види фразеологізмів можна віднести до одиниць фольклору. Але з цим не можна погодитись. По-перше, фразеологізми, на відміну від паремій, не укладаються в поняття «жанру». По-друге, вони не мають повчального характеру [1: 20].

Н. М. Шанський називає прислів'я та приказки «фразеологічними виразами», вважаючи, що від фразеологічних сполучень вони відрізняються тим, що в них немає слів з фразеологічно пов'язаним значенням [3: 44]. На його думку, необхідно звертати увагу на те, що в процесі спілкування вони не формуються мовцем, а відтворюються як готові одиниці з постійним складом та значенням [4: 48].

С. Г. Гаврин, спираючись на підхід функціонально-семантичної комплікативності, включає до складу фразеології усі сталі вирази слів [4: 24]. Л.В. Савенкова під пареміями розуміє вторинні мовні знаки – замкнуті сталі фрази (прислів'я та приказки), що являються маркерами ситуацій або відношень між реаліями. Вони привертають увагу мовців своєю семантичною місткістю та здатністю до вживання у різноманітних мовленнєвих ситуаціях з

різними мовленнєвими цілями та формують одну з семіотичних підсистем, що забезпечують процес повноцінної комунікації носіїв мови [4: 45].

Е.А. Іванчикова ділить прислів'я та приказки на два класи: частина прислів'їв, що вживаються в якості різного роду повчань, нагадувань про здобутий в житті досвід, не відносяться до фразеології; друга частина – це прислів'я, які втратили зв'язок із ситуацією, що була їх першоджерелом, - має безпосереднє відношення до фразеологічних одиниць [4: 126].

Ураховуючи думки вищезгаданих дослідників, ми дійшли висновку, що прислів'я та приказки є частиною фразеології, але формуються як окремий клас.

Прислів'я і приказки є цінним матеріалом у навчанні іноземної мови. Їх можна використовувати на різних етапах навчання в різноманітних навчальних ситуаціях, організовуючи на їх основі безліч видів і форм роботи.

Труднощі у використанні прислів'їв та приказок в навчальному процесі часто виникають через відсутність практичних рекомендацій щодо навчання інтонації як важливого мовного засобу вираження їх смислової структури. Тому метою нашого дослідження є розробка таких рекомендацій, які допомогли б студентам усвідомити специфіку інтонування прислів'їв та приказок, і, отже, правильно вимовляти їх.

Дослідження, яке передбачало комплексне послідовне виконання завдань, проводилося в три етапи: класифікація прислів'їв та приказок за їх функціонально – тематичною та модально – емоційною спрямованістю, синтаксичною та фонетичною структурою і локації її в тексті; перцептивний та акустичний аналіз специфічної просодичної структури прислів'їв та приказок; розробка методичних рекомендацій на основі експериментально – фонетичного дослідження.

Нами було розроблено таку класифікацію прислів'їв та приказок :

- з урахуванням їх функціонально-тематичної спрямованості: 1) за комунікативно-дидактичною функцією (інтелектуальні, волюнтативні, емотивні, контактні-настановчі, репрезентативні); 2) за тематикою морально-етичні, історико-філософські, патріотичні, соціально-економічні, соціально-психологічні, інтернаціональні, гуманістичні, побутові, релігійно-міфічні тощо);
- за структурою : 1) синтаксичною (різні види простих речень, складні речення); 2) фонетичною (односинтагмові, двосинтагмові, багатосинтагмові);
- за модально-емоційною спрямованістю(модально-оцінні, модально-експресивні);
- за локацією в тексті (інтродуктивні, серединні, фінальні).

Проведений на основі цієї класифікації перцептивний аналіз просодії прислів'їв і приказок дав змогу виявити такі найбільш функціонально значущі інтонаційні характеристики, що вирізняють їх на фоні ритміко – мелодійної структури тексту та сприяють ефективній реалізації їх смислової програми.

Ступінь виділеності складів повнозначних слів, ритмічність та ізохронічність їх вимовляння, які свідчать про більше текстове навантаження прислів'їв та приказок при передачі не тільки інтелектуальної, а й морально – емоційної інформації. Встановлено, що ступінь виділеності складів у прислів'ях зумовлений також їх локалізацією в тексті. Фінальні прислів'я і приказки, які в лаконічній формі дають аналіз подій та їх оцінку і підводять мовця до висновку, що логічно впливає із вище сказаного і не викликає заперечення, характеризується більшим ступенем виділеності наголошених складів.

У термінальній ритмогрупі прислів'їв і приказок наявне в основному низхідне спрямування тону та його модифікації. Виявлено, що більше модально – емоцій не та смислове навантаження термінальної ритмогрупи кінцевої синтагми прислів'їв характеризується, як правило, висхідним або висхідно – низхідним тоном у затакті.

Аналіз діапазону синтагми прислів'їв підтверджує найбільшу рекурентність середнього і розширеного діапазонів. Вони в свою чергу властиві інтродуктивним мовним структурам, які відкривають новий комунікативний блок тексту. Розширений і середній діапазони характеризують серединні прислів'я і приказки, попереджають висновок або умовивід, дещо пом'якшуючи категоричність судження.

Тональний рівень початку прислів'їв домінує в зонах середнього підвищеного та високого рівнів. Проте тональний рівень, в свою чергу, варіює залежно від локалізації прислів'їв у тексті, а також їх тематичної спрямованості.

Для прислів'їв і приказок характерна підвищена гучність вимовляння на загальному фоні тексту. Особливо це стосується інтродуктивних прислів'їв, які містять інтелектуальну та модально – емоційну інформацію. Підвищена гучність змінюється високою у напрямку до кульмінаційного моменту прислів'я або приказки.

Темп прислів'їв і приказок кваліфікувався аудиторями як помірний. Випадки помірного і прискореного темпу зареєстровані в прислів'ях констатуюче – ін'юктивного характеру, які спонукають слухача до дії. Відзначено прискорення темпу в прислів'ях, які містять висновок, умовивід як результат попереднього роздуму,вагання. Уповільнений темп характеризує прислів'я – констатації.

Пропоновані методичні рекомендації базуються на даних перцептивного аналізу інтонації прислів'їв і приказок, підтверджених результатами акустичного аналізу. Експериментальна перевірка навчання вимови студентів свідчить про те, що більше текстове навантаження прислів'їв і приказок під час передачі інтелектуальної і модально – емоційної інформації з урахуванням їх функціонально – тематичної спрямованості, синтаксичної і фонетичної структури та локалізації в тексті потребує адекватності їх просодичного оформлення. Тому в процесі роботи слід насамперед враховувати такі просодичні ознаки, як ступінь виділеності складів повнозначних слів, ритмічність та ізохронність вимовляння. Доцільно використовувати прислів'я і приказки на початковому етапі навчання для корекції сегментного складу мовлення, тренування артикуляційного апарату, розвитку мовленнєвого дихання і голосу, одночасно приділяючи увагу їх ритміко – мелодійному оформленню. Надалі можна поступово переходити від інтонування окремих прислів'їв до коротких фрагментів із літературних творів, які ілюструють їх вживання, та до включення їх у текст – ситуацію.

Прислів'я і приказки можна використовувати не тільки на початковому етапі навчання фонетичному аспекту англійської мови, але й на середньому та старшому етапах, коли їх використання не тільки сприяє підтримці та удосконаленню навичок вимови, але й стимулює мовленнєву діяльність. Робота над прислів'ями і приказками тим паче виправдана, адже тут ідеальним чином, з одного боку, автоматизуються навички вимови, а з іншого - студенти вчать ділити речення на синтагми, визначати логічний наголос. Використання прислів'їв і приказок для формування та розвитку навичок вимови має починатися з перших занять. Зробити цей процес ефективним і цікавим допоможе використання прислів'їв і приказок :для презентації нового фонетичного явища; для виконання вправ на повторення та закріплення фонетичного матеріалу; для фонетичних зарядок.

Широкі функціональні можливості приказок та прислів'їв дозволяють у невимушеній формі відпрацьовувати вимову, вдосконалювати інтонаційні навички, активізувати й автоматизувати граматичні явища, збагачують словниковий запас учнів, допомагають засвоїти склад мови, відчутти його емоційну виразність, розвивають пам'ять і творчу ініціативу. Працюючи з прислів'ями та приказками, інтерпретуючи їх, студенти «привласнюють» мову, творчо відзиваються, надаючи окрім адекватного розуміння своє особисте ставлення. А це є основою формування не тільки мовної компетенції, але й естетичного почуття.

Ефективному оволодінню просодією прислів'їв і приказок сприятиме варіювання методичних прийомів. Так можна застосовувати вправи для розвитку мовного дихання, голосу,дикції, лексичні та стилістичні вправи, елементи інтонаційно – смислового аналізу, виразне читання, усний опис, завдання на адекватне використання інтонації, зіставлення з життєвими ситуаціями, інсценівки, драматизації. Ускладнення завдань зумовлюється етапом навчання .

Отже, навчання інтонації англійської мови та матеріалі прислів'їв і приказок сприяє виробленню навичок правильної вимови, збуджує інтерес студентів до іноземної мови,розвиває їх ініціативу і творчий потенціал, допомагає формувати методико – педагогічні навички і вміння та підвищує професійну культуру майбутнього вчителя –

філолога, а також зменшує інтерференцію рідної мови. Проведене дослідження показало доцільність глибшої розробки цієї проблеми і широко впровадження його результатів у навчальний процес.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Антонова Г.В. Використання прислів'їв та приказок під час викладання англійської мови / Г.В. Антонова // Англійська мова та література. - 2006. - №15(133). – С.17-23.
2. Бровченко Т.О. Фонетика англійської мови. Підручник: 2-ге видання / Т.О. Бровченко, Т.М. Корольова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2006. – 300с.
3. Деев И.М. Пятьдесят английских пословиц и их употребление. / И.М. Деев. - М.: Просвещение, 1970. – 167 с.
4. Дубенко О.Ю. Англо-американські прислів'я та приказки. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / О.Ю. Дубенко - Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. - 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юліана Ірхіна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Наукові інтереси: лінгводидактичні засади навчання іноземної мови, етнолінгвістичні аспекти перекладу.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ SMART-ДОШКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ольга КАНІБОЛОЦЬКА (Запоріжжя, Україна)

У статті розглянуто особливості застосування мультимедійних технологій у процесі формування іноземної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей в рамках міжкультурної комунікації, проаналізовано ефективність використання SMART-технологій під час навчання іноземних мов.

Ключові слова: комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, мультимедійні технології, SMART-дошка, інноваційні методи навчання.

The main features of SMART-technology using in the process of foreign language students communicative competence forming in the language department of intercultural communication are given. The effectiveness of using of SMART-board while studying foreign languages are analyzed.

Key words: communicative competence, intercultural communication, smart-technology, smart-board, innovative teaching methods.

Актуальність проблеми. В сучасному світі Інтернет і комп'ютерні технології стали невід'ємною складовою не тільки повсякденного життя, а й освітнього процесу в цілому. На шляху інформатизації суспільства і всебічного поширення глобальної комп'ютерної мережі Інтернет стає зрозумілою актуальність використання мультимедійних технологій в освітньому процесі на сучасному етапі. У зв'язку зі значним прогресом розвитку інформаційних та комунікаційних технологій відбуваються зміни в самому процесі вивчення іноземних мов. У вищих навчальних закладах перевага віддається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, гнучкості, варіативності, критичності мислення. Найпотужнішим джерелом пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників є сьогодні нові інноваційні технології. Інноваційні технології в освіті – це насамперед інформаційні й комунікаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання. Основними питаннями у застосуванні інноваційних технологій є структура навчальних комп'ютерних програм, їх зміст і оптимальна організація Web-простору. Використання мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного окремо взятого студента. Мультимедійні засоби в процесі викладання іноземної мови у вищій школі можуть охоплювати електронні підручники, самостійно підготовлений викладачем матеріал, презентацію інформації за допомогою програми PowerPoint або NoteBook10, відеометод, електронну пошту, рольові ігри, електронні інтерактивні дошки та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування інформаційних технологій є досить актуальною при розвитку всіх видів іноземної мовленнєвої діяльності. Ця проблема вивчалася багатьма дослідниками (Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, І. Підласий, Ж. Поплавська, Д. Стетченко, В. Тинний, В. Шукшунов та ін.), але досі немає методичних

рекомендацій стосовно використання інформаційної дошки при розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей. Перед сучасним викладачем постає ряд дуже важливих завдань, які необхідно вирішити, щоб зробити навчальний процес цікавим, творчим та задовольнити всі потреби сучасного студента. Персональні комп'ютери, Smart-дошка, мережа Інтернет стають необхідними засобами вивчення іноземних мов. Використання Smart-технологій у процесі навчання іноземної мови дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного студенту. Таким чином, стає зрозуміло актуальність використання Smart-дошки в освітньому процесі на сучасному етапі, зокрема, у процесі навчання іноземної мови у вищій школі.

Виклад основних результатів дослідження. Електронні інтерактивні дошки є найбільш універсальним засобом навчання. SMART-дошки – це ефективний спосіб впровадження електронного змісту навчального матеріалу та мультимедійних матеріалів у процес навчання. За допомогою електронних інтерактивних дошок досліджуваний матеріал подається в повному обсязі, матеріал чітко вимальовується на екрані інтерактивної дошки і націлює кожного студента до активної плідної діяльності. Нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіовізуальний формат, надають такі можливості, яких традиційні підручники надати не можуть. Вони дозволяють створити активне кероване комунікативне середовище, у якому здійснюється навчання [1]. Взаємодія студента з комп'ютером, таким чином, із простого обміну інформацією або виконання команд перетворюється на багатогранну діяльність у цьому середовищі, завдяки чому перед студентом відкриваються дійсно необмежені можливості.

Комп'ютеризоване навчання іноземних мов має цілий ряд переваг: варіативність застосування на різних етапах навчання; можливість застосування на будь-якому етапі роботи на практичному занятті; навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами; економне використання навчального часу; індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи; реєстрація даних про студента; збір та обробка статистичних даних про індивідуальну навчальну діяльність студентів; скорочення видів роботи, що викликають втомлюваність студента; використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку) для збагачення і мотивації навчання, наочного та динамічного подання матеріалу; розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента; адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання; створення комфортного середовища навчання; впровадження експериментальних досліджень; активізація навчальної діяльності студента; інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації; формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи. Усі перелічені переваги комп'ютерної форми навчання допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції.

Сьогодні поступово в наших вишах з'являються сучасні технічні засоби навчання, зокрема, Smart-дошки. Інтерактивна дошка являє собою периферійний пристрій комп'ютера і виконує роль додаткового комп'ютерного монітора. Вона являє собою великий інтерактивний дисплей, який підключається до комп'ютера і проектора. При роботі з інтерактивною дошкою можна використовувати додаткове програмне забезпечення і інші мультимедійні ресурси. Інтерактивна дошка дозволяє піднести студентам інформацію, використовуючи широкий діапазон засобів візуалізації (карти, таблиці, схеми, діаграми, фотографії і ін.). Викладачі можуть використовувати управління інтерактивною дошкою, аби піднести матеріал, що вивчається, захоплюючими і динамічними способами. Інтерактивна дошка дозволяє моделювати абстрактні ідеї і поняття, не торкаючись до комп'ютера, змінити модель, перенести об'єкт в інше місце екрану або встановити нові зв'язки між об'єктами. Все це робиться в режимі реального часу. Зручним є структурування за темами (людина, тварина, погода, природа, транспорт, одяг і т.д.). Вставивши малюнки в певний фон, можна на матеріалі картинок організувати мовну ситуацію, що сприяє розвитку зв'язного мовлення. При роботі з картинками можливо не тільки вводити нові лексичні одиниці, але й навчати постановці питання, складання висловлювання, організації діалогу. Інтерактивна дошка стає центром уваги для всіх студентів. З її появою поліпшується темп заняття. Викладач має

можливість зробити процес навчання значно більш наочним, інтерактивним і організованим. Студенти виконують завдання, керуючи комп'ютером безпосередньо з дошки без допомоги миші та клавіатури. Всі ресурси можна коментувати прямо на екрані, використовуючи інструмент «перо», і зберігати записи для майбутніх занять. Файли попередніх занять можна завжди відкрити і повторити пройдений матеріал.

Під час підготовки презентацій, вчитель може скористатися можливостями Інтернету. Підключення Smart-дошки до світової мережі дозволяє використовувати на уроці on-line курси освітніх сайтів або провести віртуальну екскурсію з англomовним гідом у будь-яке місто країни, мова якої вивчається. У самостійно створених сюжетах під час заняття з іноземної мови викладач, легким дотиком до поверхні дошки, може змінювати зображення (його розмір, колір), спонукаючи студентів до усного мовлення.

Найбільша кількість навчальних програм Smart-дошки призначена для вивчення англійської мови. «Колекція» містить як граматичні конструкції, так і відео файли з вправами на знання граматики англійської мови. З готових малюнків «Колекції» можна формувати потрібні викладачі тематичні картинки. Програмне забезпечення Smart-дошки дозволяє дуже легко і швидко створювати динамічні, різнокольорові слова, які вільно рухаються по екрану та стають на потрібне місце, швидко розкривати значення іншомовних слів. Змістовність тематичних картинок можна «оживити» мультиплікацією, яку легко знайти в мережі Інтернет на освітніх сайтах або скористатися готовими каталогами уроків. Можливості програмного забезпечення Smart-дошки дозволяють створювати різні цікаві завдання на пошук і підстановку правильних відповідей, на розподіл слів та понять за різними ознаками і т.п. Динамічні зображення легко пересуваються по поверхні дошки і дозволяють швидко виконати вправи на закріплення та зберегти час заняття. Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що яскрава картинка на екрані – лише спосіб подання матеріалу. Головне на занятті іноземної мови – це живе спілкування викладача і студента, постійний обмін інформацією між ними та здатність до іншомовної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу.

При роботі з інтерактивною дошкою рекомендовано використовувати як групові інтерактивні методи навчання, так і фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі - спільну роботу та взаємонавчання студентів. Час обговорення в малих групах – 3-5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина. Інтерактивний метод надає можливість вирішити комунікативно – пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Традиційно до групових методів відносяться: робота в парах, робота в трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум. До фронтальних методів відносяться: велике коло, незакінчені речення, мозковий штурм, аналіз дилеми, мозаїка. Але, на нашу думку, фронтальні методи роботи з інтерактивною дошкою доцільно доповнити новими методами: «електронне перо» та «доповнення інформації»: *Електронне перо* – це різновид великого кола. Студенти швидко по черзі виконують завдання на дошці, передаючи один одному «електронне перо»; *Доповнення інформації* – ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це додання нової до вже відомої інформації.

При роботі з інтерактивною дошкою необхідно врахувати і важливий психологічний момент: сучасні студенти, у яких вдома зазвичай є комп'ютери з численними іграми і телевізори з агресивним відеорядом, звикають подібним чином сприймати навколишню дійсність. Можливості інтерактивної дошки дозволяють переключити студентів на розуміння того, що відео та ігрові програми успішно використовуються для навчання, сприяючи розвитку творчої активності, захопленню предметом, створення найкращих умов для оволодіння іноземною мовою.

Слід звернути увагу на ще одну перевагу використання мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови у вищій школі. Це функція контролю. Перш за все, мультимедійні засоби нейтралізують функцію «карателя» в особі викладача, оскільки оцінювання відбувається автоматично і без прямої участі викладача. Крім того, підвищується об'єктивність оцінювання знань студентів, викладач починає виконувати функцію консультанта, тим самим перестає бути джерелом негативних емоцій [2]. В цілому, можна відзначити позитивні сторони використання комп'ютерних технологій, а саме збільшення

оперативності і точності отримання результатів оцінювання, а також об'єктивність і неупередженість оцінювання.

Висновки й узагальнення. Використання мультимедійних технологій у викладанні іноземної мови дало можливість знайти нові підходи до розробки навчальних матеріалів. Впровадження мультимедійних технологій у процес викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі дає можливість розвивати і реалізовувати педагогічні, методичні, дидактичні та психологічні принципи, дозволяє поліпшити якість навчання, розвинути пізнавальну активність студента, його самостійність у вивченні, пошуку, підборі та обробці інформації. Все це дає нам можливість оцінити та впровадити в процес навчання інноваційні технології, які дають студентам мотивацію до вивчення іноземної мови, переміщують акценти у відносинах «викладач-студент», покращують умови управління увагою студентів при роботі з аудіовізуальними засобами навчання. Використання мультимедійних засобів навчання дозволяють за відсутності природного мовного середовища створити умови, максимально наближені до реального мовного спілкування на іноземних мовах.

Отже, використання Smart-технологій на заняттях з іноземної мови у вищій школі є однією з вимог сучасного освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства. Зокрема раціональне використання Smart-дошки наповнює заняття іноземної мови у вищій школі багатьма цифровими технологіями, сприяє формуванню мовних, мовленнєвих та країнознавчої компетенції та підвищує ефективність навчального процесу. Використовуючи інноваційні технології ми крокуємо в ногу з часом, і що набагато важливіше, маємо можливість готувати висококваліфікованих фахівців з глибокими знаннями іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кужель О.М., Коваль Т.І. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник: – Вип. 8: Педагогіка / Редкол.: І.І. Мархель (гол. ред.) та ін. – Одеса: Друк, 2001. – 242 с.
2. Хасия Т. В. Педагогические инновационные технологии в вузе / Т. В. Хасия // Актуальные вопросы современной педагогики / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Уфа : Лето, 2011. – С. 120–121.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Каніболоцька – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри викладання другої іноземної мови факультету іноземної філології Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури, інноваційні технології навчання (SMART-дошки), проектна методика навчання, мовний портфель (portfolio).

ЗАСОБИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ІННОВАЦІЙНІСТЮ МИСЛЕННЯ

Олександра КАШУБА, Тетяна МАНЬКОВСЬКА (Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються проблеми професійного спілкування у фаховій підготовці вчителів іноземної мови. Дослідження виконано на матеріалі Рамкової програми та наукових робіт, що стосується питання формування комунікативної культури.

Ключові слова: професійне спілкування, іноземна мова, метод проектів, мовленнєвий аспект.

The problems of professional communication in the process of specialized preparation of foreign language teachers are revealed in this article. The given investigation is based on the materials of the Frame program and thesis relating to the topic of the development of the communicative culture.

Key words: professional communication, foreign language, the method of projects, speaking aspect.

Актуальність теми. Освіта є визначальною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, його фундаментом, рушійною силою для реалізації необхідних суспільних змін, вона зв'язує окрему людину з культурою, робить її не тільки носієм мислення та діяльності, але й джерелом творчої еволюції. Нові цілі модернізації освітньої галузі спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу і потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється. Зростання уваги суспільства до проблем культури спілкування фахівців різних сфер життєдіяльності,

об'єктивне існування такого аспекту культури, як культура професійного спілкування, нагальна необхідність в її формуванні та удосконаленні зумовлюють доцільність поглибленого спеціального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. В останні роки з'явилися праці, що розглядають окремі питання формування комунікативної культури. Це дослідження Н.Березіної, М.Васильєвої, Н.Волкової, І.Комарової, В.Морозова, А.Мудрика, Л.Паламар, Л.Петровської, С.Рябушко, Л.Успенського. Аналіз наукових праць свідчить про те, що досить ґрунтовно вивчені лише окремі аспекти професійного спілкування, здебільшого – комунікативний. Отже, необхідність у дослідженні шляхів і засобів формування й розвитку культури професійного спілкування у студентів вищих навчальних закладів освіти. Це вимагає модернізації освітньої галузі, сучасного підходу до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на налагодження діалогу, активне використання інноваційних технологій та методик, у тому числі інформаційних, інтерактивних форм навчання тощо.

Мета статті – розглянути деякі засоби розвитку культури професійного спілкування майбутніх вчителів іноземних мов, що дозволить поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення та практично-орієнтованим, дослідницьким підходом до розв'язання проблем, у тому числі визначення векторів випереджувального розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, фахової підготовки вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, одним із пріоритетних напрямів державної політики є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та запровадження інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Розв'язати ці складні завдання покликані науковці, викладачі-професіонали системи післядипломної педагогічної освіти, які володіють високим рівнем професійної компетентності, педагогічною культурою і можуть розвивати здібності, виявляти таланти, розуміючи, що якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства.

Одним із засобів формування і розвитку культури професійного спілкування під час проведення дослідження стало використання „Рамкової програми з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України”, нового нормативного документа. Вказана програма має велике значення для розвитку основних компетенцій справжнього фахівця відповідно до міжнародних уявлень і вимог, особливо стосовно формування й розвитку основних навичок та вмінь у соціальному і професійному спілкуванні.

Підвищення рівня освіченості педагогів, виховання соціально адаптованої, відповідальної та стратегічно мислячої особистості є основною метою освіти. Тому держава і суспільство підвищили вимоги до педагогічних працівників щодо застосування ними інноваційних педагогічних технологій та методик, реалізації принципів індивідуалізації, диференціації, інтеграції навчання у практичній діяльності, впровадження інтерактивних форм, нових методів і засобів навчання, виховання й управління, тобто таких професійних умінь та навичок, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці.

До інноваційних засад „Рамкової програми” належать:

1. Розвиток діяльнісної комунікативної компетенції, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання мови як у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, так і у фахових.

2. Професійна й фахова спрямованість, що передбачає залучення професійних навичок, умінь та знань.

3. Усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння чужої і своєї культур.

4. Спільне обговорення і визначення викладачами й студентами тематики навчального процесу, участь студентів у плануванні занять.

5. Формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу.

6. Система оцінювання рівня сформованості комунікативної діяльнісної компетенції студентів з урахуванням рівнів володіння мовою, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [3:4].

У програму закладені наступні принципи:

1. Комунікативно-діяльнісна спрямованість.
2. Професійна і фахова спрямованість.
3. Усвідомлення міжкультурних особливостей.
4. Соціальна поведінка (співпраця і комунікація).
5. Автономне навчання.

Комунікативно-діяльнісна спрямованість навчання іноземній мові професійного спілкування означає, що фаховий, методично-стратегічний і соціально-орієнтований аспекти навчання є взаємозумовленими та взаємопов'язаними і мають практичне застосування. Такий підхід формує у студента здатність до самостійного навчання, спілкування і роботи в групі, до самокритики й відповідальності, сприяє набуттю студентами умінь, необхідних для професійної діяльності [3:14].

Комунікативні вміння тренувались інтегровано, щоб студенти могли вільно застосовувати їх у реальних ситуаціях. Комунікативно-діяльнісна спрямованість занять сприяла усуненню суперечностей між природним спілкуванням у соціумі та штучним спілкуванням на заняттях.

Професійна і фахова спрямованість навчання розглядалась в тому сенсі, що фахові знання й уміння зумовлюють відповідну мовленнєву та соціальну діяльність, адже мова професії пов'язана, з одного боку, зі спілкуванням, типовим для багатьох сфер професійної діяльності людини, а з іншого – зі специфічним фаховим спілкуванням [3:15].

Такий підхід спонукає до детального розгляду та оцінки процесу забезпечення безперервної освіти педагогів, його особливостей і закономірностей, шляхів створення умов для постійного режиму його оновлення і розвитку. Прискорити процес формування та функціонування нової системи освіти може також формування у людей нової системи цінностей, що надасть освіті випереджаючого по відношенню до становлення інших соціальних структур суспільства сталого розвитку характеру, адже саме освіта виконує функцію проектування, моделювання соціальних відносин.

При відборі навчального матеріалу враховувались схожість та відмінності між рідною культурою та культурою іншомовних країн. Заняття з урахуванням міжкультурних аспектів навчало студентів сприймати „чуже”, порівнювати „своє” й „чуже”, знаходити відповідності і розбіжності. Студенти вчилися виявляти й використовувати національно забарвлені сталі мовні засоби і долати міжкультурні непорозуміння у повсякденних та професійних ситуаціях спілкування.

Спільне розуміння цілей і цінностей стало фактором інтенсифікації навчального процесу. Такі заняття активізували попередні знання і вміння студента, розвивали його здатність до співпраці, творчість, ініціативність; сприяли його активній участі у навчальному спілкуванні; формували здатність до повноцінної іншомовної комунікації. Автономне навчання передбачало, що студенти вчать засвоювати технології та стратегії навчання, самостійно підходити до вирішення проблем, переносити набуті знання і стратегії на інші сфери діяльності. Автономне навчання є основою усвідомленого самостійного неперервного навчання і формує гнучку реакцію на можливі професійні зміни [3:16].

Через загальну комунікативну спрямованість навчальної діяльності формувалися всі компоненти культури професійного спілкування. З цією метою особливе значення приділяли таким формам організації навчальної діяльності студентів, як рольові й ділові ігри, дискусія, диспут, робота в групах, проектна діяльність. Вказані форми сприяли формуванню ціннісних і морально-духовних орієнтацій майбутніх фахівців, адже вони передбачають їхню активну взаємодію один з одним і викладачем, рівноправні партнерські відносини, толерантність і повагу у ставленні до опонента. Вони допомагають формувати функціональну грамотність, виробляти навички побудови логічного висловлювання, закріплюють стійкі навички функціонально-правильного професійно-орієнтованого усного і писемного мовлення.

Вплив на розвиток культури професійного спілкування у студентів передбачав формування інтересу й позитивного ставлення до формування культури професійного спілкування, пробудження потреби у інтелектуальній взаємодії, формування готовності до активної позиції у професійному спілкуванні шляхом участі у діалогічних формах навчання, орієнтації студентів на гуманні цінності [4].

Студенти залучались до активної інтелектуальної взаємодії на заняттях шляхом спільних пошуків вирішення проблемних навчальних питань; на заняттях створювались ситуації успіху й емоційної підтримки; вводились такі форми навчання як проект, кейс-метод, симуляція ситуацій професійної діяльності, які виходять за рамки навчального процесу і додатково стимулюють студентів завдяки тому, що результати роботи знаходять втілення на практиці, а не залишаються лише теоретичними напрацюваннями; змістове наповнення дисципліни спрямовувалося на ствердження гуманних цінностей.

Зроблено акцент на модернізацію змісту підвищення кваліфікації з урахуванням індивідуальних професійно-особистісних потреб і запитів педагогів різних кваліфікаційних категорій та спеціальностей, розроблення концептуальних основ навчання для різних категорій фахівців, зміну ракурсу навчання з інформаційної складової на соціокультурну, ціннісну, особистісно-розвивальну, створення і впровадження нових технологій, методик та систем навчання. У зміст діяльності покладено інноваційні підходи до процесу підвищення фахової кваліфікації педагогів: розробка нових спецкурсів, які дають можливість удосконалювати знання психолого-педагогічного циклу, розширювати соціологічну та економічну підготовку, глибше усвідомлювати філософську сутність процесу гуманізації, реалізація проектів з актуальних освітніх проблем, тематична диференційована практика, авторські курси тощо. Розроблено нові спецкурси, які сприяють формуванню функціональної готовності педагогів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів; для педагогічних працівників, які працюють у профільних класах, із дітьми з особливими потребами тощо.

При виборі навчального матеріалу викладачі керувалися положеннями особистісно-зорієнтованого підходу і враховували: вікові особливості й потреби аудиторії; рівень фахових знань студентів і їхній комунікативний досвід; тематичне, понятійне і фонове наповнення інформаційних блоків навчального повідомлення; актуальність дидактичних матеріалів для самостійного виконання професійно-орієнтованих завдань (усна й писемна комунікація).

Використання таких навчальних матеріалів дозволило студентам осмислити моральні категорії, визначити духовні пріоритети, співвіднести ідеальні прагнення з реаліями навколишнього світу. Під кутом зору формування культури професійного спілкування важливим було усвідомлення майбутніми фахівцями на основі запропонованих текстів гуманного ставлення до людини у професійному спілкуванні, повага до неї, прагнення до рівноправності й гармонійності у відносинах.

Формування професійної компетентності педагогічного працівника здійснюється на основі реалізації комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, науково-методичних, дослідно-експериментальних заходів. За такого підходу педагог перебуває в центрі освітнього процесу і систематично підвищує свій професійний рівень. Такі шляхи розвитку культури професійного спілкування дозволяють усунути протиріччя, що виникають поміж потребою суспільства і держави щодо якості підвищення кваліфікації вчителів та можливостями чинної системи, високими результатами наукових досліджень і недостатнім рівнем упровадження їх у практику діяльності. Вони стануть основою для професійного розвитку впродовж усього життя, дозволять орієнтуватися на реальний попит, можливості і потреби. Це дає змогу стратегічно планувати дії, суттєво змінювати функції і спрямовувати їх на організаційне, науково-методичне та інформаційне забезпечення проведення реформ в освіті, професійний розвиток особистості педагога, надання йому різноманітних освітніх послуг із актуальних освітянських питань (тестування, експертиза, моніторинг якості освіти, впровадження інноваційних технологій та методик, інтерактивних форм навчання дорослих тощо), сприятиме розвитку їхньої професійної компетентності й конкурентоспроможності. Таким чином, зміни у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників потребують

нових підходів, зокрема: переходу із ретрансляційних – на дослідницькі, з ліквідації недоліків загальної і професійної підготовки педагогічних працівників – на цілеспрямований професійний та особистісний розвиток фахівця.

Залучення студентів до активної участі у навчальному спілкуванні і пробудження у них потреби у формуванні культури професійного спілкування відбувалось через застосування таких прийомів: кожному студенту надавалась можливість пережити ситуацію успіху, який визнавався його колегами, і відчуті власну комунікативну компетентність; вклад кожного студента у вирішення проблемного питання належно оцінювався; аналізувалось практичне значення доробок, отриманих завдяки нетрадиційним методам навчання.

Для реалізації поставленої мети плідним виявився метод проектів [1: 2], який ще не набув широкого розповсюдження у ВНЗ, але ми вважаємо його дуже перспективним і під кутом зору фахової підготовки, і під кутом зору розвитку культури професійного спілкування.

Навчання культури професійного спілкування дозволяє забезпечувати професійний розвиток кожного педагогічного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією, в якій поєднуються зміст керованого навчання і самоосвітня діяльність, усуваються прогалини між професійною підготовкою і новими вимогами до професійної діяльності, зумовленими швидким розвитком науки і культури, змінами в економіці і соціальній сфері, з врахуванням усіх аспектів розвитку системи освіти в регіоні, Україні та за її межами.

Особливу увагу потрібно звертати на емоційний фон занять[5]. Для позитивного емоційного наповнення аудиторних занять необхідні такі прийоми: надання емоційного забарвлення викладу матеріалу з будь-якої теми замість сухого інформування у вигляді повідомлення найважливіших даних; емоційність атмосфери у студентській аудиторії, яка підтримує доброзичливе ставлення учасників навчального процесу один до одного; прояв небайдужості викладача до студентів, свого предмету, подій суспільного життя; доречність гумору у певних ситуаціях, які дозволяють використання жартів тощо.

Велика увага приділяється мовному і мовленнєвому аспектам культури професійного спілкування та розвитку умінь і навичок аргументації. Студенти усвідомлюють, що автор навіть найкращої ідеї не зуміє переконати свого опонента, якщо не зможе дібрати зрозумілі для нього слова, якщо тон його звернення не буде доречним у даній ситуації і стосовно даного співрозмовника. Нечіткість вимови, плутанина у лексичних засобах, невідповідність стильового забарвлення мають наслідком повну приреченість до невдачі. Аргументуючи свою позицію, слід прислухатись і до аргументів опонента, знаходити в них раціональне зерно, адже обидва партнери налаштовані на співпрацю і зацікавлені у вирішенні проблеми.

Новими векторами випереджувального розвитку є внесення змін у змістово-процесуальні аспекти підготовки вчителя; створення сучасного навчально-методичного забезпечення для формування цінностей сталого розвитку; розробка необхідної і різноманітної навчально-методичної літератури; формування нової виховної системи.

Висновки. Формування і розвиток культури професійного спілкування майбутніх вчителів іноземної мови має відбуватися через комунікативну спрямованість навчальної діяльності. Ефективним є застосування на основі „Рамкової програми з німецької мови для професійного спілкування для вищих начальних закладів України” таких форм організації навчальної діяльності студентів, як рольові й ділові ігри, дискусія, диспут, робота в групах, проектна діяльність. Розглянуто деякі засоби розвитку культури професійного спілкування майбутніх вчителів іноземних мов, що дозволило поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення та практично-орієнтованим, дослідницьким підходом до розв’язання проблем, у тому числі визначення векторів випереджувального розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, фахової підготовки вчителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іонова О.М. Метод проектів як засіб розвитку творчості особистості / О.М. Іонова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя. – 2006. – Вип. 38. – С. 74–80.
2. Колесникова О.Г. Проектний метод навчання та його значення для активізації пізнавальної діяльності учнів / О.Г. Колесникова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2003. – Вип. 24. – С. 321–325.

3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Амеліна С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінова Н.С. та ін.] – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.

4. Романенко М.І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філософ. наук: спец. 09.00.10 / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 32 с.

5. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / В.А. Семиченко / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000. – С.178.

6. Соколова І.В. Технології організації методичної роботи у вищому закладі освіти / І.В. Соколова // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. – К., 2001.

7. Aebli, Hans. Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation. – Stuttgart: Klett-Gotta, 1991. – 412 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олександра Кашуба – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови.

Тетяна Маньковська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови.

REDISCOVERING TEXT ANALYSIS IN TRANSLATOR TRAINING AND FURTHER TRAINING – A MACRO-TEXTUAL AND MICRO-TEXTUAL APPROACH

Брайен Д. КЕРЕЛЕСС (Фленсбург, Німеччина)

У статті розглядаються варіанти аналізу тексту як засобу сполучення вправ з практичного перекладу і теорії перекладу у підготовці перекладачів та їх подальшому професійному удосконаленні. На основі детального порівняння як макротекстуального, так і мікротекстуального рівня автентичних перекладів у публічній сфері, а також альтернативних версій, підготовлених студентами старших курсів або практикуючими перекладачами на курсах професійного удосконалення, в статті визначаються і оцінюються стратегії для відбору перекладачем мовних елементів, а також пропонуються альтернативи, що базуються на формі тексту. В залежності від рівнів компетенцій тих, хто навчає, тексти-джерела можуть бути відібрані або рідною мовою, або першою іноземною мовою. В останньому випадку можливий варіант навчання з двома викладачами, які володіють різними мовами. Такий самий метод макро- і мікротекстуального аналізу може бути застосований до текстів для перекладу як частина підготовчої фази, що передує процесу перекладу.

Ключові слова: макротекстуальний аналіз, мікротекстуальний аналіз, перекладацька компетенція.

The article expounds a variation of text analysis as a means of combining practical translation exercises and translation theory in translator training and further training. Concentrating on a detailed comparison both at macro-textual and micro-textual level of authentic translations available in the public domain, or alternatively of versions produced by advanced students and practising professionals in further training courses, possible strategies for the original translator's choice of language elements in target texts can be defined, assessed and alternatives proposed, based on the text form or text form variant of the source. Depending on competence levels shown by class participants, source texts which should also reflect the content matter of degree courses, e.g. technical, specialized, etc. can be selected either in the mother tongue or the first foreign language; in the latter case, team teaching with two lecturers of different mother tongues is a viable alternative. The same method of macro-textual and micro-textual analysis may also be applied solely to source texts as part of the assimilation phase conducted prior to the translation process itself.

Keywords: Macro-textual analysis – micro-textual analysis – text-normative features – translation criticism – translator competence.

It should be obvious to anyone who takes the time to reflect on the process of translation in general on the one hand, and on the strategies employed by those practising the art with the aim of producing an end-result expected to meet the demands of both their clients and their own feelings of satisfaction in a “job well-done” on the other hand, that the quality and nature of source-language document and target-language product are frequently governed by criteria relating more to text form variant than to any type of linguistic complexity or terminological uncertainty the text may display. Generations of translation theorists and academics have devoted considerable effort to explaining at length that the unit of translation, i.e. that coherent element of source language to which translators are expected to devote their special attention in addition to merely rendering it correctly in the target language, is not the word, the sentence or even the paragraph, but the complete text of the document laid before them¹. This culminates in prescriptive demands on those learning the profession to “read

the whole text carefully at least once before beginning to translate”, whatever that might mean, or in such innately correct but difficult-to-grasp guidelines as “we do not translate words, but texts”.

Notwithstanding the understandable scepticism shown above all by students of translation and by practising translators towards the writings of theorists – and it cannot be denied that it is easier to find arguments against considering aspects of translation theory in translator training or further training courses than in support of such content matter – the practical relevance of certain aspects of the same in terms of the increased productivity, quality control, strategic efficiency and thus ultimately economic output that it can bring for beginners and professionals alike must surely take priority over dealing with theory for its own sake in degree course curricula or further training workshops. Given that there is no one, solely correct or perfect translation of a source text, but that a number of variants have differing degrees of validity and appropriateness depending on the subjective viewpoint of the target group, and always remembering that – unlike the translator – members of this target group have no means of comparing the source text with the target document and are thus fully dependent on the latter both for understanding its content and for appreciating its linguistic and stylistic correctness, a critical appraisal of authentic source texts and their translations such as are available in the public domain can have an extremely beneficial effect on the development of translation competence and critical awareness in students of translation. This is particularly the case when the authentic source texts/translations chosen reflect those with which students will be confronted in their future profession, i.e. are not “constructed”, contain (often highly) specialized content matter and reflect those text form variants commonly translated by freelancer and salaried employee alike. Such an exercise, which requires some considerable degree of practice for it to take effect, can also very profitably form part of additional and further training seminars or workshops for practising translators – since their own day-to-day occupation with source and target text rests on a completely different footing, and the basically non-linguistic, pragmatic decisions they require to take afresh with every new translation are often overshadowed by the extraneous pressure exerted by deadlines and by other considerations. Furthermore, in cases in which an authentic target text is not available or still has to be prepared, a sufficiently in-depth and comprehensive appraisal of the source text alone by employing similar criteria (e. g. in practical translation classes in which lecturers are proficient in only the source language, or in further training workshops for translators less familiar with the text-normative aspects of specifically technical or specialized translation) can equally render the subsequent translation process much less arduous and fraught with potential error resulting from formal criteria².

University curricula for translator degree courses inevitably contain at least one such unit under the general designation of “translation theory”, over and above the standard study units concentrating on improving practical language competence (both mother-tongue and target-language), on translation practice both into and from the students’ mother tongue, on an introduction to and training in the use and relevance of various translator tools and aids, on presentation of selected technical or specialized subject fields³, etc. These may vary in emphasis from an in-depth consideration of the history of translation and of the contents, advantages and drawbacks of different theories relating to translation skills (a more philosophical approach) to an ongoing discussion of translation variants proposed by students for sections of any one text accompanied by attempts at justification for one or other of such versions (a more pragmatic approach). During the academic classes on Translation Theory forming part of the BA/MA courses in International Technical Communication offered at Flensburg, the author has developed as an adaptation of the latter approach a method of macro-textual and micro-textual analysis of source texts and their accompanying translations to postulate retrospectively which factors may have played a part in the translator’s ultimate selection of elements in the target language to produce the translation, and which they must thus have considered to be most “equivalent” to the translation unit displayed in the source text. Macro-textual and micro-textual analysis thus attempts to reconstruct and to assess *ex post facto* the translation strategy employed by the translator when processing the source text. This analysis of mother-tongue/target-language competence and of translation competence displayed by the original translator of documents published by various sources and in different fields reveals both positive and negative sides to the individual translator’s translation strategy; it remains essentially subjective, at least in its assessment of this translator’s level of

translation competence, insofar as it is usually not possible to question the translator on the criteria employed when taking individual decisions in favour of one linguistic element as opposed to a second, perhaps equally valid, alternative. It thus merely postulates what factors contained in the source text *could* feasibly have motivated the translator to make the choice in favour of the target-language element ultimately contained in the translated text, either agreeing or disagreeing with this choice, advancing reasons for such an evaluation and proposing alternative variants as the case may be. Issues related to competence in the target language (and it is surprising how frequently errors of this type can nevertheless be detected in publications containing articles accompanied by authentic translations appearing in the public domain), are by contrast clearly identifiable and assessable because they are subject to the syntactical rules of source and target language in each case. A side-effect of such macro-textual and micro-textual analysis of source texts and their accompanying translations lies in rendering students aware of the dangers of over-correction when asked to revise the finished translations of colleagues⁴.

Macro-textual analysis of the source text lays the basis for a subsequent overall assessment of the degree of equivalence achieved by the translator in the completed translation, i. e. it determines what factors give the source text its special “flavour”. The choice of source texts and their translations can be made so that content matter coincides with those specialized disciplines forming part of the course curriculum. Given that texts in the general field of technology/natural sciences have occupied and continue to occupy a central position among those translated by most freelance and salaried translators working between major European languages over the last 20 years or so (cf. Schmitt, 1990; Horn-Helf, 1999; Brence, 2007), and in view of the fact that some 30 million pages valued at EUR 750-1000 million were translated in Germany alone in 2003⁵, it seems logical to concentrate on texts of such a nature in order to reflect the real situation. Macro-textual analysis of the source text extends to 3 main areas:

- A general description of the source text typology; in the field of technology/natural sciences, this ensures that text form variants such as the Instruction Manual, the Report and the Product Description which are so specific to source texts written in this field are included with their relatively easy-to-distinguish linguistic features. Associated with this analysis of text typology is the identification of the main language functions displayed by the source text: instructive, narrative, descriptive, expository and argumentative together with their respective sub-variants (cf. Werlich, 1983)⁶. The differing use in various European languages of imperative forms commonly found in instructive texts, of the use and collocative implications of performative verbs of saying and reported speech in narrative texts and of the special connotation of attributes in descriptive texts are clearly apparent features to be noted in these 3 text form variants characteristic of the field of technology/natural sciences quoted above. Similarly, seen from the standpoint of English as either source or target language in relation to many other languages, the difficulties in language competence experienced by non-native speakers in the correct use of the multiple imperative forms found in instructive texts in German and other languages on the one hand, or in observing the sequence of tenses in reported speech in narrative texts and in distinguishing between adjective and adverb in descriptive texts in English on the other hand, makes the additional, specifically practical relevance of comparative macro-textual analysis for reinforcing language competence at student level abundantly clear.

- A general description of the assumed or possible place of publication of a source text of this type if this is not immediately apparent, e.g. scientific journal, instruction manual accompanying a piece of machinery, textbook, brochure provided at a trade fair, etc. In such a way, the intended target group for the original source text can be determined and the appropriate consequences drawn when comparing source and target text. It is frequently noticeable, for example, that in the course of transfer from L_1 to L_2 there is a shift in or extension of the target group with a corresponding modification of register⁷. At the same time, observations relating to the place of publication and target group will take account of any noticeable typographical factors or distinguishing layout features specific to the source language/cultural environment. This is especially relevant in source texts displaying a mixture of content matter, e.g. technical and legal/financial, such as patent applications with descriptions of the inventive novelty of the object of the application that are subject to different conventions depending on target country, or annual company statements in

which descriptions of technical developments themselves may not be subject to cultural norms in terms of layout but balance sheets and their explanatory notes very well are. In such cases as the latter, students frequently become aware for the first time that knowledge of the purpose for which a translation has been produced is essential in order to determine how far a degree of localization competence may also be required of the translator to process the source text correctly. For this purpose, of course, recognition of the specific cultural environment in which the source text is embedded (and of the linguistic reflection of the same in L₁) is an important prerequisite; a systematic macro-textual analysis of the source text from this viewpoint – a strategy which most experienced translators adopt semi-automatically – followed by a subsequent comparison at the same macro-textual level of the target text, can be extremely revealing when the object of the exercise becomes clear to students.

- A general definition of the language features displayed by the source text: this comprises observations concerning the overall nature of the linguistic elements used, e.g. predominantly general everyday language, technical language, specific-purposes language, technical jargon, etc.; a personal or impersonal approach by the source-text author, including informal or formal forms of addressing the reader either directly or indirectly; a positive, negative or neutral attitude towards the content matter contained in the source text (a positive attitude is understandably noticeable, for instance, in advertising texts); any use of rhetorical or reflective devices that are particularly noteworthy; evidence of a predominantly complex or simple sentence structure influencing the general readability of the text (and thus its translatability)⁸.

So far, the macro-textual analysis of source text differs very little from a detailed outline of the receptive strategy employed to a greater or lesser degree by seasoned translators before (or parallel to) beginning with the work of translation itself. However, most translators only make any detailed macro-textual or micro-textual comparison between source and target text when they have completed their initial draft at the earliest⁹. A comparative macro-textual and micro-textual analysis of source and target text divorced from the very personal process of completing the translation and concentrating on the translation as end-product, which is being advanced here as a means to enhancing a beginner's critical faculties towards the work of others and to appreciating the far-reaching pragmatic decisions to be taken afresh with every new source text, can also react favourably on a student's own translation competence.

Macro-textual analysis of the target text extends to 2 main areas:

- An overall assessment of how far those general factors defined as characterizing the source text have been fully rendered by the translator in the target text, i.e. as close as possible approximation to text form variant, as close as possible reproduction of source language function(s), etc. Of course, sufficient attention needs to be paid at this stage to target language norms, e.g. cases of pronounced nominalization in German being mainly verbalized in English are worthy of note (as indicative of differing language norms), but should not necessarily lead to value judgements as such. However, general evidence of variations in a personal/impersonal approach to the reader, of shifts in register or in the connotation of attributes, of any noticeable change from complex to simple sentence structure, etc., all provides grounds for questioning why the translator may have made such alterations (and indeed for examining one's own potential strategy in the same situation).

- On the basis of this overall assessment, it may then be possible to arrive at a general assessment of the original translator's performance. The author is very well aware that he is treading on difficult ground at this stage. Firstly, it is a generally accepted phenomenon that nothing would appear simpler than to "criticize" another translator's performance¹⁰. But justification of this criticism usually proves much more difficult – let alone the ability to provide viable alternatives at the micro-textual level. Secondly, accepting the premise that there is usually more than one acceptable translation variant for a source text, in order to be valid any such criticism must also examine whether the source text does indeed offer the original translator grounds for making the overall linguistic decisions reflected at micro-textual level in the target text, and whether such grounds are legitimate – even if the critic would not necessarily have made the same decision. Thirdly, experience has shown that students of translation – irrespective of their level – are more prone to find fault where fault is not necessary and much less receptive to learning from successful macro-textual or micro-textual renderings. Although caution is therefore required in classes of this

type in order to put a brake on exaggerated criticism at the comparative macro-textual level between source and target text, the development of a self-critical approach to one's own translation performance as well as to that of other colleagues is definitely desirable in terms of developing a sense for translation quality. Similarly, recognition of a generally linear as opposed to free translation strategy, of "text flow" as opposed to turgidity or lack of lucidity, of over- or under-differentiation in assessing cultural diversity, and – dare it be said – of interference phenomena in the target text which may possibly indicate that the translation was made by a non-native-speaker, are surely pragmatic skills which will stand trainee translators in very good stead in the course of their future careers.

As can be seen from the above, in terms of practical presentation and interactive work with students in class (but also for students required to prepare for such classes), the process of macro-textual analysis of source text and target text should essentially be conducted consecutively, i.e. analysis of the entire source text is followed by analysis of the entire target text. Similarly, as both texts are to be analyzed and compared at the macro-textual level, detailed validation of conclusions by citing examples (e.g. on a line-by-line basis) should be reserved for the subsequent process of micro-textual analysis. Viewed from the pragmatic situation of lecturers working directly with students (or indeed of examining class participants on the conclusion of such courses), it has proved more profitable for students to be asked to record their conclusions in writing and for these conclusions to be presented in telegram style.

Micro-textual analysis concentrates on the target text, i.e. the focus of attention (since the major learning objective is to foster translation competence) lies on evaluating specific inner-sentence, coherent units of language in the translation, but refers to the source text for purposes of contrastive assessment of the translator's individual performance within the language pair involved on the one hand, and takes due account of the direction of translation between these two languages on the other hand. Depending on the length of source text and its translation¹¹, and not least as a result of the depth to which analysis of both the documents is to be made, the quantity of language features cited at micro-textual level in both texts to support the conclusions drawn at macro-textual level may be made simply in exemplary fashion or otherwise on a full, comprehensive basis. Examples quoted thus refer to expressions, formulations, choices of word and phrase, idiomatic and syntactic constructions in the target text with their corresponding denotative, connotative and collocative associations which are subsequently assessed positively or negatively. In such a way, students can be made aware of the equivalence relationships between these units in the context in which they are employed in source text and translation. Practical relevance for translation competence, for mother/target language competence and for terminological accuracy can be assured by discussing possible alternative proposals for improvement whenever the comparative evaluation of units returns a generally negative result. In certain circumstances, this latter process not infrequently remains inconclusive, i.e. all such proposals for improvement turn out to fall short of full "equivalence" in a similar way to the criticized language element chosen by the original translator – a further thought-provoking and salubrious experience for trainee translators who, in the age of web translation and Google searching, are accustomed to there being always a one-to-one solution to translation problems. This experience also places the process of translation criticism in the correct perspective; i. e. a compromise solution is seen to be the only alternative – a compromise which the original translator may indeed also have reached. Similarly, successful translations (previously unfamiliar connotations, idioms, culture-specific formulations, stylistic variants, etc.) can be noted as positive examples to be emulated in the future.

Much of the above naturally also applies analogously to the fruitful use of macro-textual and micro-textual analysis in translator training at undergraduate level, where students frequently display a tendency to grasp the linguistic complexities of source text only superficially, or in further training seminars/workshops conducted for practising translators. Despite the essential validity of emphasizing the "mother-tongue principle" at undergraduate level, and although the majority of university training courses always contain modules or practical elements concentrating on perfecting source (and target) language competence, experience has shown that when student performance in final examinations falls short of expectations this is frequently due not to shortcomings in expressing themselves accurately in their mother tongue but to misunderstandings

of the source language. As such misunderstandings may in turn be traced back to an ignorance of text-normative considerations, macro-textual and micro-textual analysis of source texts can go a long way to combating such shortcomings and improving students' translation competence. In such cases, macro-textual and micro-textual analysis can assume some of the responsibility usually attached to practical language classes in university translator training¹².

The tremendous value of such an exercise for the full and complete comprehension of various intricacies contained even in specialised/technical source texts and for dealing with such during the translation process at both undergraduate and practising professional level has become reinforced for the author at first hand during his time in South Africa, since his own lack of adequate competence in the target language(s) into which such texts are to be translated precludes any parallel direct reference. However, both beginner students of translation and translators with many years' experience having Afrikaans and various African languages as their target language soon proved able to detect many of the language niceties inherent in the text form variant in which the English-language source text was presented on becoming aware of these variants, and consequently to avoid mistranslations into L₂ once their attention was focussed on such issues.

In many cases, seasoned professional translators will attest to following routinely the procedure outlined above for students and other learners to a greater or lesser degree when first confronted with the source text. Nevertheless, systematic reconstruction and practice – either with reference to their own target translation or, like for beginners, making use of existing authentic versions – can go a long way to counteracting the short-cuts frequently taken and resulting from pressure of deadlines. Given also that there has been a marked increase in normalized text form variants found in the relatively standardized documentation required by European legislation, and that this is having a pronounced effect in other world markets by affecting the nature of transfer from L₁ to L₂ and other versions of such documentation, closer attention to such issues must surely be in the interest of all professional translators. Also, having become so accustomed to the (mostly) uni-directional process of translation common to their everyday careers, in which such detailed comparisons of language elements in source and target texts are often restricted to issues of quality control (e.g. in cases of complaints by clients or of harmonizing terminological accuracy in the course of teamwork, etc.), professional translators can frequently profit when they are required to justify their choice of a translation unit equivalent in front of other colleagues.

The importance of text linguistics in general and of text analysis as a skill in particular has long been considered a necessary prerequisite for translator training [cf. for example in German university circles alone: Dressler, 1984; Thiel, 1984; Paepcke, 1986; Nord, 1992; Göpferich, 1993; Gerzymisch-Arbogast, 1994; Mennecke, 2009]. However, the rapid expansion in the range of professional tasks confronting a language practitioner specializing in translation and related fields, coupled with the restructuring of European university degrees and curricula associated with the Bologna process and the corresponding reduction in undergraduate contact time, has meant that it has only been possible to address these areas superficially during translator training courses in Europe. Similarly, although all the German sources cited above emphasize the importance of text analysis and stress individual theoretical considerations in the field of text linguistics – regrettably again often drawing their examples predominantly from literary sources¹³ – any systematic approach to the incorporation of macro-textual and micro-textual analysis in translator training courses on a pragmatic scale – either within “translation theory” classes or as part of practical translation work – would appear to be lacking.

Some eclectic effort is admittedly required by university teachers to collect and prepare suitable source and authentic target texts if this extremely practical type of translator training class is to succeed, and such texts should most profitably be associated with the appropriate subject areas covered, e.g. in degree courses of specialized/technical translation texts referring to mechanical or electrical engineering, environmental issues, natural sciences, etc. Recent research – particularly in the UK (cf. Hervey et al., 1995) – has made a start in this direction by no longer repeating the sometimes almost apocryphal examples cited by many scholars from works of classical or trivial literature to illustrate their findings, but referring to pragmatic texts¹⁴ as the stock-in-trade of most modern translators today. Many international and transnational companies – particularly in Europe – are also placing many publications in multi-lingual form in the Internet (e.g. Thyssen-Krupp,

Techforum); an excellent source of suitable documents for analysis in such classes¹⁵, which (unfortunately) also often offer greater possibilities to analyze and illustrate the pitfalls involved in presenting such foreign-language versions of texts produced without recourse to professional translators, is to be found in bilingual websites of small and medium sized enterprises¹⁶. These – dare it be said – frequently also include a certain “amusement factor” which is not to be despised when dealing with theoretical considerations.

Classes of the type outlined above for university teaching can also easily be integrated with those otherwise devoted more directly to translation practice, terminology theory or language practice. At a more advanced level, the use of two colleagues of mother tongue competence reflecting the language pair of source and target text will also allow for variety in the language direction in which text analysis can be conducted – thus illustrating the differing scope of translation difficulty from L_2 to L_1 as opposed to that experienced from L_1 to L_2 . The effort involved in collecting, collating and preparing representative parallel texts is nevertheless fully worthwhile, since such classes cover many of the language-related aspects with which practising translators will be confronted in their future profession – and, last but not least, they approach the otherwise unpopular element of translation theory in university translator training from a manifestly practical angle.

Notes

¹Strangely enough, the examples cited in such cases are frequently taken from essentially fictional sources rather than from the pragmatic documents generally encountered in the material world and forming the traditional stock-in-trade of practising technical or specialised translators, whether they be free-lance or salaried. Similarly, little note is taken of such factors as translating as a team or collective, when the overall length of the source document or the pressing nature of deadlines makes completion by one person impossible or impracticable. In the latter cases, of course, issues of terminological consistency – which otherwise may well be discussed in translator training courses, especially if they concentrate on technical or specialised translation – occupy a much more central position.

²The author will return to this additional aspect in more detail towards the end of the article below.

³That such university courses in technical, legal, business or other specialised disciplines which form part of translation student curricula should differ in focus from those offered for bona fide students of engineering, law, business studies, etc., should be self-evident. Such courses should ideally be presented in more than one language, reflecting the language pair(s) in which translation students are working. Furthermore the problem-solving, cognitive approach common to degree courses in technical disciplines must necessarily be replaced by a more descriptive focus in presenting course material. However, this frequently poses difficulties for academics otherwise accustomed to employing formulae and mathematical equations to illustrate or explain elements of their disciplines. There is indeed an urgent need for specially focussed lecturers offering classes in specialised content matter as part of translator training courses.

⁴This aspect of the translator profession is scarcely ever addressed in undergraduate courses and frequently only superficially encountered at postgraduate level. The borderline between making corrections to reflect one’s own personal linguistic preferences and leaving the original translator’s style is an extremely fine one (cf. Endnote 9 below).

⁵Quoted in a presentation by Wolfram Baur at the stand of the Federal German Association of Translators and Interpreters during the Frankfurt Book Fair of 2008; the annual growth rate was estimated to be 5%.

⁶It is frequently a revelation for students to discover that any linguistic variety encountered in the source text and potentially presenting difficulties in rendering this in L_2 is often not so much a result of a terminological problem but can be traced back to the standard phenomenon of a text containing more than one prevailing language function, e.g. instructive + descriptive, narrative + instructive, etc.

⁷The ramifications of this for research into levels of equivalence have so far been largely ignored.

⁸Presuming that most translator training courses lay greater emphasis on translating into a student's mother tongue, the source texts chosen should thus be composed in the student's first foreign language. It goes without saying that the process of macro-textual analysis of source text in the sectors outlined under the latter two bullets cited above places considerable demands on a student's language competence and flexibility in L₂. This can frequently also be an extremely salubrious experience, given that many L₂ users – and students are here no exception – consider their receptive competence in a foreign language to be greater than their productive abilities; it naturally also focuses a student's attention on possible deficits in their practical foreign language acquisition to date, and thus goes a little way to combating their inherent reluctance to approach matters of translation theory.

⁹Reversal of the process, i.e. macro-textual analysis of mother-tongue source text and L₂ target text, has also proved extremely beneficial in developing advanced students' linguistic flexibility, but naturally requires greater terminological, connotative/collocative, stylistic, technical and frequently cultural competence than when concentrating on the L₂ to L₁ approach. It can thus best be reserved for advanced translator training courses, e.g. combined with a more in-depth approach to textual analysis, or form part of further training seminars/workshops for practising professionals.

¹⁰Older translators, remembering the time before the advent of the PC when initial drafts were frequently made in long-hand and subsequently typed on electronic typewriters, will perhaps retrospectively appreciate how valuable this process will have been for ensuring the overall completeness of the final version – both at levels of content and of connotation/collocation, because of the greater coherence between the process of referring to source text and formulating target text. Nevertheless, none of us will want to return to those days!

¹¹All translators will at some stage in their lives have been confronted by (frequently unjustified) criticism – not only from clients, but also from fellow translators entrusted with revising their work. The line between correcting real errors and changing formulations into one's own favourite expressions is indeed a hazardous one to tread. Similarly, clients must rely on a reviser's judgement – which frequently results in their passing on merely destructive criticism. There is considerable scope for including the skill of revising translations in university degree programmes – at least at advanced level.

¹²Experience has shown that the texts chosen for macro-textual and micro-textual analysis should ideally not exceed 2 pages of running text (obviously more if the examples chosen are illustrated). At a different level (e.g. that of Bachelor or Master thesis, macro-textual and micro-textual analysis can extend to texts of considerably greater length, providing a useful indication of a trainee translator's critical and analytical capabilities within the context of both practical and theoretical translation competence.

¹³Inevitably, more far-reaching issues associated with the comparative length of source text and its translation should also be addressed at some stage during university courses in practical translation or translation theory – not least because students need to be aware that this may have economic ramifications, irrespective of whether remuneration for completed translations is calculated on source line/target line, source word/target word, or on a lump-sum basis, since it soon becomes obvious that different target-languages frequently result in different target text length. As any noticeable discrepancy with respect to text length will have become noticeable at the level of macro-textual analysis, conclusions drawn in this respect during micro-textual analysis will necessarily refer exemplarily to such aspects as explicatory or loan translation of source text neologisms (frequently leading to target-text wordiness), structural differences inherent in L₁ and L₂ syntax causing variations in word-count for translation units, morphological features of L₁ and L₂ (e.g. copulative formation of German nouns), etc.

¹⁴Much research into practical translation training would so far appear to have generally neglected any direct examination of the differing curricula requirements for such modules for trainee translators and for students aiming at all-round communicative competence, e.g. as teachers or English or as sales managers using English for negotiations. At the level of secondary education, this is understandable in that teachers of English need to prepare pupils for various higher education scenarios. At tertiary level, and specifically in undergraduate translator training, the concentration on a predominantly written context has yet to find its full expression in such curricula. As a result,

for example, students continue to be drilled in the correct, idiomatic and connotative use of the Continuous Aspect in English verb usage, although – given the focus on the material world, on factual veracity and on prescriptive norms so characteristic of written technical or other specialized texts – the use of the Simple Aspect is much more common than in oral communication.

¹⁵Cf. Endnote 1 above.

¹⁶German scholars in particular (e.g. Koller, 1987; Hönig et al., 1982) have repeatedly emphasized the essential difference between literary texts existing in a created, unreal world and relying greatly on the effect they have on their reader for their success on the one hand, and pragmatic, consumer-oriented texts existing in the material, real world, displaying a clear function and exhibiting a special text form variant on the other hand. And yet, when it comes to finding examples to illustrate such problems as translatability or levels of equivalence, reference is frequently made to literary models. Subsequent scholars (e.g. Stolze, 1994) repeat these examples when reviewing previous research.

BIBLIOGRAPHY

1. Brence, Doris (2007) 'Ausbildungs- und Anforderungsprofil der translatorischen Praxis – eine empirische Studie', *Lebende Sprachen* 2/2007: 50-64.
2. Dressler, Wolfgang (1984) 'Der Beitrag der Textlinguistik zur Übersetzungswissenschaft', in Volker Kapp (ed.) *Übersetzer und Dolmetscher*, Tübingen/Basle: Francke (UTB 325), 61-71.
3. Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (1994), *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum*, Tübingen/Basle: Francke (UTB 1782), 22-147.
4. Göpferich, Susanne (1993), 'Die translatorische Behandlung von Textsortenkonventionen in technischen Texten'. *Lebende Sprachen* 2/1993: 49-53.
5. Hervey, Sándor, Higgins, Ian and Loughridge, Michael (1995), *Thinking German Translation*, London/New York: Routledge, 146-167.
6. Hönig, Hans G. and usmaul, Paul (1982), *Strategie der Übersetzung*, Narr: Tübingen.
7. Horn-Helf, Brigitte (1999), *Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis*, Tübingen/Basle: Francke.
8. Koller, Werner (1987), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB 819)
9. Mennecke, Arnim (2009), 'Auswertung von Paralleltexten', *ADÜ Nord Infoblatt* 5/2009: 9-11.
10. Nord, Christiane (1992), 'Text Analysis and Translator Training' in Cay Dollerup and Anne Loddegard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 39-48 (Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark [Copenhagen Studies in Translation]).
11. Paepke, Fritz (1986), 'Textverstehen – Textübersetzen – Übersetzungskritik', in Mary Snell-Hornby, *Übersetzungswissenschaft, eine Neuorientierung*, Tübingen: (UTB 1415), 106-132.
12. Schmitt, Peter A. (1990), 'Die Berufspraxis der Übersetzer. Eine Umfrageanalyse', *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer. Berichtssonderheft des Bundesverbands der Dolmetscher und Übersetzer*: 1-15.
13. Stolze, Radegundis (1994), *Übersetzungstheorien – Eine Einführung*, Narr: Tübingen.
14. Thiel, Gisela (1984), 'Ansätze zu einer Methodologie der übersetzungsrelevanten Textanalyse', in Volker Kapp (ed.) *Übersetzer und Dolmetscher*. Tübingen/Basle: Francke (UTB 325), 174-185.
15. Werlich, Egon (1983), *A Text Grammar of English*, 2nd ed., Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB 597), 46-132.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Брайен Д. Керелесс – доктор філософії, професор Фленсбурського університету прикладних наук, професор за програмою Йоганна Готфріда Гердера (Німеччина) на кафедрі перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, термінологія, теорія перекладу.

ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, ПРИНЦИПИ ФІЛОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ

Тетяна КІБАЛЬНИКОВА (Кіровоград, Україна)

У статті зроблено спробу визначити роль дисципліни Філологічний аналіз тексту в процесі професійної підготовки студентів-філологів. Сформульовано предмет, завдання, принципи філологічного аналізу тексту.

Ключові слова: текст, філологічний аналіз, лінгвістичний аналіз, стилістичний аналіз, літературознавчий аналіз.

The paper is an attempt to define the role of Philological Text Analysis in the process of vocational training of prospective philologists. The subject matter, tasks and principles of philological text analysis have been set.

Key words: text, philological analysis, linguistic analysis, stylistic analysis, literary analysis.

М.М. Бахтін зауважує, що текст – «це первинна даність усіх гуманітарних дисциплін» [1], а отже, професійна підготовка студента-філолога неможлива без звернення до тексту. Висунення тексту як базового об'єкту дослідження у філологічних науках зумовлено розширенням міжпредметних зв'язків між філологією та прагматикою, психолінгвістикою, когнітивістикою, теорією комунікації, тощо. Це пояснює підвищений інтерес до проблем тексту в сфері викладання мови, як рідної, так і іноземної.

У навчальних програмах вищих навчальних закладів України згідно з державними стандартами затверджено предмети, які спрямовані навчити студентів старших курсів факультетів іноземних мов адекватно розуміти змістову багатомірність тексту. Це такі дисципліни, як «Лінгвістичний аналіз тексту», «Інтерпретація тексту», «Філологічний аналіз тексту». Ці предмети спрямовано на те, щоб студенти синтезували знання, отримані на попередніх курсах на заняттях з теорії літератури, стилістики, риторики, та застосували їх під час інтерпретації автентичного художнього твору.

Зразки цілісного філологічного аналізу художнього тексту представлено в класичних філологічних працях М.М. Бахтіна, В.В. Виноградова, В.М. Жирмунського, Л.В. Щерби. Проте методичний аспект філологічного аналізу тексту як гуманітарної дисципліни вивчений недостатньо, що й обумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета статті полягає у з'ясуванні ролі філологічного аналізу тексту як гуманітарної дисципліни в процесі професійної підготовки студентів-філологів. Основний меті підпорядковано розв'язання таких **завдань**: 1) сформулювати предмет і завдання дисципліни «Філологічний аналіз тексту»; 2) визначити основні принципи філологічного аналізу тексту.

«Філологічний аналіз тексту» – це дисципліна, котра інтегрує лінгвістичний та літературознавчий підходи до розуміння твору, оскільки враховує методи, прийоми та наукові набутки лінгвістики тексту, поезики, стилістики. На думку Н.А. Ніколіної, художній текст розглядається як «естетичний феномен, який має цілісність, образність і фікціональність, і як форма звернення до світу, тобто як комунікативна одиниця, де, в свою чергу, моделюється певна комунікативна ситуація; і як окрема динамічна система мовних засобів» [8: 1].

Визначаючи пріоритетність підходів до здійснення філологічного аналізу тексту, Н.С. Болотнова наголошує на першочерговій значущості його лінгвістичного аналізу, який складає основу філологічного аналізу твору [3: 27]. Цієї самої думки притримується А.М. Науменко, зауважуючи, що лінгвістична рецепція тексту охоплює всі мовні рівні: фонетику, лексику, морфологію, синтаксис [7: 99].

Стилістичний аналіз, на думку Н.С. Болотнової, поглиблює лінгвістичний аналіз, за рахунок вивчення функціонального аспекту мовних засобів у сфері тексту, а також дослідження екстралінгвальних факторів у текстовій діяльності [3: 27].

Важливим етапом філологічного аналізу художнього тексту вважається літературознавчий аналіз, під час якого текст розглядається як витвір мистецтва в соціально-історичному та літературному контексті епохи [3: 27], аналізуються такі екстралінгвальні чинники, як персонажі, сюжет, деталізація як складові художньої форми, а також проблематика, пафос та інше як компоненти художнього змісту [7: 102].

Основною метою курсу «Філологічний аналіз тексту» є навчити студентів інтерпретувати художній текст на основі його базових одиниць і категорій [8: 1]. Спираючись на систему текстотвірних категорій, визначених І.Р. Гальперінім [4: 4], можна виокремити дві основні категорії тексту – цілісність і зв'язність. Цілісність тексту орієнтована на план змісту і є психолінгвістичною категорією. Зв'язність тексту виражається на рівні синтагматики – лінійності компонентів тексту, і є лінгвістичною за своєю природою [2: 41]. Інші категорії тексту, які враховуються під час його філологічного аналізу, є інформативність, членованість, континуум, автосемантичність уривків тексту, ретроспекція-проспекція, модальність [4], тощо.

Виходячи з основної мети курсу «Філологічний аналіз тексту», Н.А. Ніколіна виокремлює такі завдання:

- 1) вивчення ознак та основних категорій тексту як особливої естетичної реальності;
- 2) розгляд принципів побудови цілісного тексту;

- 3) з'ясування шляхів вираження авторської позиції в тексті;
- 4) знайомство з різними підходами та прийомами філологічного аналізу тексту;
- 5) визначення методики аналізу;
- 6) аналіз міжтекстових зв'язків та їх ролі в організації художнього тексту;
- 7) формування в студентів умінь і навичок аналізу художнього твору та його окремих категорій [8: 1].

Отже, по закінченню курсу студенти мають уміти здійснити комплексний аналіз тексту та текстових одиниць, які забезпечують його цілісність і зв'язність, а також показати його зв'язок з культурно-історичною епохою.

Оскільки здійснення філологічного аналізу тексту є певного роду науковим дослідженням, доцільно визначити його базові методи. У результаті обстеження наукових праць, присвячених філологічному аналізу тексту, О.В. Головіна вважає можливим окреслити коло його основних методів: метод стилістичного експерименту, семантико-стилістичний і зіставно-стилістичний методи, спостереження, лінгвістичний експеримент, моделювання, зіставлення, статистичний метод [5: 48 - 49].

Однією з проблем методичного характеру під час викладання курсу філологічного аналізу тексту є вибір матеріалу дослідження. Перед викладачем постає питання, чи всі тексти можуть бути об'єктом філологічного аналізу. Ю.В. Рождественський стверджує, що «завданням філології є, передусім, відмежування творів словесності, які мають культурне значення, від тих, котрі його не мають» [9: 112], а, отже, не всі художні тексти потрапляють до цього списку. Предметом аналізу може бути або фрагмент тексту, або його аспект, проте, безперечно, в якості конструктивного цілого і тільки у співвідношенні з іншими складовими системи [8: 1].

Під час навчання філологічного аналізу тексту важливо правильно обрати підходи, окреслити стратегії та визначити доміанти аналізу. З-поміж наявних підходів до інтерпретації художнього твору традиційно виокремлюють два основні: розуміння змісту тексту через його форму і системний аналіз твору. Обидва підходи передбачають виділення в тексті двох аспектів: змісту й форми. Проте з позиції першого підходу усвідомлюється необхідність їх умовного розрізнення з метою дослідження їх складників. Системний аналіз твору ґрунтується на цілісному сприйманні художнього цілого, коли увага однаковою мірою приділяється змісту й формі. Саме філологічний аналіз тексту покликаний установити взаємозв'язок форми та змісту літературного твору в культурно-історичному контексті епохи. Такий «циклічний характер» філологічного аналізу тексту, за В.А. Лукіним [6], передбачає постійний перехід від форми до змісту і навпаки, проте передусім перевага віддається формі, а саме – ролі мовних засобів у тексті.

На необхідності вивчення форми і змісту твору як основного принципу філологічного аналізу тексту наголошує Н.С. Болотнова. Серед інших принципів науковець виокремлює історизм, антропоцентричність, культурологічну спрямованість, лексикоцентричність [3:26].

Фахівці з філологічного аналізу тексту [2; 8] сходяться на думці, що основними доміантами, або категоріями, котрі є значущими для розуміння тексту, і які мають безперечно ставати предметом аналізу на заняттях з філологічного аналізу тексту є:

1) його жанрово-стильова організація, яка вже на попередньому етапі знайомства з текстом визначає напрям декодування авторського задуму;

2) зовнішня архітектоніка тексту, його структурна організація (членованість, зв'язність), що допомагає визначити змістові доміанти твору, а також його внутрішня структура, рівні тексту: мовні (фонетичний, морфологічний, лексичний, синтаксичний), або мовні засоби актуалізації змісту тексту, та ідейно-естетичний, суперсегментний, метроритмічний, композиційно-синтаксичний рівні та рівень фабули й ідеї;

3) просторово-часова організація тексту (категорія континууму), або час і простір, характерні для картини світу, зображеної в аналізованому творі;

4) комунікативна організація тексту, котра передбачає аналіз тема-рематичних структур у тексті;

5) інтертекстуальні зв'язки, які підтверджують ідею М.М. Бахтіна про діалогічність текстів як ключовий принцип їх породження.

Окрім категорій, зазначених вище, предметом філологічного аналізу може стати образ автора або будь-яка інша змістова чи формальна текстова домінанта, яка є важливою під час аналізу змістової, структурної чи комунікативної організації тексту.

Отже, «Філологічний аналіз тексту» як гуманітарна дисципліна є завершальним етапом у формуванні професійної компетенції студента-філолога. **Подальшими перспективами** нашого дослідження в цьому напрямку є складання поетапного алгоритму філологічного аналізу тексту.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1975. – 504 с.
2. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Нина Сергеевна Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. - М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
5. Головина Е.В. Филологический анализ текста в аспекте деятельностной вариативности и нормативности / Е.В. Головина // Вестник Челябинского государственного университета. – Вып. 33. - Серия: Филология. Искусствоведение, 2009. – № 22 (160). – С. 48–53. – Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/160/008.pdf>
6. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа / В.А. Лукин – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 196 с.
7. Науменко А.М. Філологічний аналіз тексту (основи лінгвопоетики): Навч. посібник / Анатолій Максимович Науменко. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 416 с.
8. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие / Наталия Анатольевна Николина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с. – Режим доступа: http://royallib.ru/read/nikolina_nataliya/filologicheskii_analiz_teksta_uchebnoe_posobie.html#1174081
9. Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию: Учебник / Юрий Владимирович Рождественский. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Кібальнікова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, лінгвопоетика, семіотика.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Ганна КОВАЛЕНКО (Кривий Ріг, Україна)

У статті розкрито сутність понять “компетентність”, “компетентнісний підхід”, “творча компетентність”, розглянуто система створення творчих завдань, запропоновано певні приклади технології формування творчої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, творча компетентність, фахова підготовка.

The article reveals the essence of the concepts “competence”, “competence approach”, “creative competence”, considers a system of constructing creative tasks, offers specific examples of technology forming a creative competence of future teachers of foreign languages in the process of their training.

Keywords: competence, competence approach, creative competence, training.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що поряд з вихованням особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, збереженням та збагаченням українських культурно-історичних традицій, формуванням у дітей та молоді сучасного світогляду, Держава повинна забезпечувати розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання; підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці й професійного розвитку [7].

У сучасному українському суспільстві відбуваються серйозні перетворення в політичній та соціально-економічній сферах. Реагуючи на існуючі реалії, змінюється і система вітчизняної освіти, що зумовлює потребу у вчителях, здатних здійснювати інноваційне навчання та творчий розвиток учнів компетентно, креативно, професійно.

Однією з ключових проблем стає розробка нових педагогічних підстав підготовки сучасного вчителя і як професіонала, і як творчої особистості. Пошук резервів вдосконалення фахової підготовки вчителя зміщується в площину становлення і розвитку його творчої компетентності. Виникає необхідність трансформації вищої педагогічної школи в ціленаправлений, ретельно продуманий, творчо розвиваючий освітній простір, що сприяє становленню та розвитку у майбутнього вчителя творчої компетентності як чинника успішної самоактуалізації, самоуправління, самореалізації в професії і передумови компетентної підтримки творчого розвитку учнів.

Предметом багатьох досліджень в галузі філософії, психології та педагогіки була й залишається творчість. Аналіз філософсько - педагогічних поглядів мислителів минулого (Г.Гегель, А. Дістервег, Д. Дьюї, І. Кант, І. Песталоцці, К. Ушинський) показав, що проблеми творчого саморозвитку людини, а також творчі складові педагогічної професії були в них досить чітко позначені.

Закономірності і фактори становлення творчої особистості обґрунтовано в креативній психології та акмеології (Д. Богоявленська, І. Зимова, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, А. Маркова, та ін.) До пошуку шляхів професійної підготовки з урахуванням цих закономірностей впритул підійшла педагогіка вищої школи (М. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, М. Фрідман, Е. Шиянов, І. Якиманська).

Важливою тенденцією розвитку сучасної вищої школи виступає перехід від кваліфікаційного підходу у професійній освіті до компетентнісного. Різні аспекти компетентнісного підходу відображено у численних працях вітчизняних та зарубіжних вчених.

Сучасний психолог І. Бех зазначає, що компетентнісний підхід як досягнення західної педагогічної думки заповнив наш нинішній вітчизняний освітній простір. Цей підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці. Така відповідь й пов'язувалась з набуттям особистістю необхідних життєвих компетентностей. Це сутнісне обмеження – необхідність – у педагогічному варіанті представлено поняттям “ключові життєві компетентності”.

Під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [4: 17]. Поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [12: 1].

Компетентнісний підхід – спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей, результатом якого має бути формування загальної компетентності, що є інтегрованою характеристикою досягнень учня [1].

Л. Парашенко стверджує, що компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах [4: 71].

Р. Мильруд дає наступне визначення компетентності: “Компетентність – це комплексний особистісний ресурс, який надає можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій чи іншій області і, який залежить від необхідних для цього компетенцій” [6].

Творча компетентність – це знання, уміння, навички, ставлення, необхідні для успішної творчої діяльності та можливість використати їх в житті, на практиці. Вона визначається як здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити протиріччя; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність оцінювати судити [1: 32]. Творча компетентність містить мотивацію, ціннісні орієнтації й емоційний досвід.

Творчу компетентність можна визначити як надпредметну, або ключову. За визначенням О. Овчарук, ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім незалежно від статі, раси, сімейного стану тощо [11].

Н. Комашко розглядає творчу компетентність як самостійність і здатність до творчості, готовність до варіативної професійної діяльності, активність у пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань. Таке формулювання базується на тому, що творчу компетентність людини будь-якого фаху можна тлумачити як процес і як результат творчої діяльності. Подібне трактування знаходить своє відображення в різних підходах до виявлення складу творчого процесу [3: 2].

Сутність творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови передбачає відмову від прямого копіювання як чужого, так і власного сталого досвіду, норм та зразків, свободи від стереотипів, указівок та настанов. Отже, творча компетентність майбутніх учителів іноземної мови реалізується насамперед у потребі у самовдосконаленні майбутнього вчителя, здатності до самоактуалізації у професії та пошуку індивідуального стилю педагогічної та методичної діяльності [8: 55].

Творчу компетентність майбутнього вчителя іноземної мови ми розглядаємо як здатність студента до продуктивної людської діяльності, готовність породжувати якісно нові духовні професійні цінності, готовність відхилитися від традиційних схем, моделей, установок.

Розвитку творчого потенціалу особистості, окрім природних передумов, сприяють наступні педагогічні умови: – забезпечення достатньої мотивації до навчання, здатної викликати інтерес та активний пошук інформації для самостійного розв'язання проблеми; – усвідомлення студентом своєї неповторності в певних видах діяльності; – адекватна самооцінка, здатність до само діагностування; – оволодіння внутрішніми ресурсами психофізичного самовдосконалення та ін. [5].

В. Загвязинський впевнений, що практична реалізація процесу формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості можлива лише тоді, коли вищі педагогічні заклади будуть формувати у студентів настанову до педагогічної праці як творчої діяльності, розвивати готовність до постановки та розв'язання задач творчого характеру [2].

За словами Фіцули М. формуванню творчої особистості сприяє дотримання вчителем під час організації навчальної діяльності таких принципів: принцип розвитку (передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів); принцип самодіяльності (має на меті діяльнісний підхід, за якого учні відчувають себе співучасниками навчального процесу, а ідеї вчителя повністю оволодівають ними); принцип самоорганізації (передбачає спонукання учнів до організації свого робочого місця, планування роботи по виконанню навчального завдання, здійснення самоперевірки) [10].

При вивченні іноземної мови в проєкті Державного стандарту було подано мету досягнення учнями такого рівня комунікативної компетенції (ця галузь оперує терміном компетенції, а не компетентності, який нині є предметом дискусій), що дозволяє спілкуватись (розуміння (аудіювання, читання), говоріння, письмо). В цьому разі автори, за словами О. Овчарук, йдуть за європейськими розробками. Саме при визначенні компонентів іноземної мови автори, описуючи результати навчання, керуються тим, що може робити учень, а саме – спілкуватись, використовувати компенсаторні засоби тощо. Це дає підстави стверджувати, що ця галузь найсуттєвіше та найбільш систематизовано узагальнює й трактує поняття компетенції [4: 59].

Об'єктом даної статті є процес фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. **Предметом** є технологія формування творчої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. **Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці педагогічної технології формування творчої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні про те, що ефективність формування творчої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови може бути досягнута, якщо цей процес побудувати на основі розробки системи створення творчих завдань й реалізації науково-обґрунтованої моделі та педагогічної технології.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали наукові засади філософії, педагогіки, соціології, психології, лінгвістики про роль творчих завдань у навчальному процесі; концепції особистісно-орієнтованого, компетентісного, комунікативного підходів щодо формування професійної творчої компетентності майбутніх учителів; здобутки в галузі сучасних педагогічних технологій; інноваційний педагогічний досвід учених-теоретиків і практиків, власна практика.

Технологія створення творчих завдань – є однією з інноваційних педагогічних технологій, що відповідає вимогам ВНЗ щодо переходу до сьогочасного виду гуманістично-інноваційної освіти, увага переноситься на процес набуття студентами знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які трансформуються в компетенції. Застосування технології формування творчої компетентності під час вивчення іноземної мови створює, перш за все, стійку позитивну мотивацію до навчання, сприяє створенню плідного освітнього середовища, стимулює тотальну активність студентів, заохочує їх до критичного мислення, інтерпретованого виконання навчальних завдань, більш швидкого та якісного засвоєння нового матеріалу, оригінального застосовування нової інформативної бази й, звичайно, до самонавчання й самоосвіти.

При створенні системи ми відштовхувалися від основного критерію: не лімітувати, не регламентувати діяльність студента у навчальному процесі, яка відкрита для прояву творчості, яка передбачає випадкові варіювання, синтезування, аналогізування тощо.

Не дивлячись на вік (система розрахована на застосування студентами других курсів), ми підбирали завдання з використанням ігрових елементів (маються на увазі ділові ігри, рольові ігри, імпровізації, імітації тощо). Кожне завдання кожної теми оцінюється певною кількістю балів, загальна сума яких впливає на семестровий залік. Тобто, відповідно до кредитно-модульної системи організації навчального процесу, наша розроблена система передбачала використання певної шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних упродовж семестру, на підсумкову оцінку, а також доцільний розподіл навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля.

В процесі запровадження системи використовувалися різноманітні види роботи з текстами (редагування, складання, продовження тощо).

Ми застосовували досить часто проектну технологію в нашій педагогічній діяльності, адже завдяки їй створювалися сприятливі умови творчого саморозвитку та самонавчання студентів, також було застосовано дискусії, презентації, кейс-метод, проблемні ситуації.

Нижче подаються приклади деяких завдань практичного характеру щодо тексту:

- find the main themes in the contents of the text. Express them orally or in a written form;
- look through the text and give a title to each logically arranged part. Make up the plan of the text;

- make up three dialogues based on the 3rd, 4th, 5th paragraphs;
- reveal the main themes, use the items of your plan as a guide line.

Використовувались також **тестові завдання** з закритими й відкритими відповідями, з пропущеним місцем для власної думки. Наприклад:

- choose the words which mean the same as underlined ones. Giving your own right variant you will five points more:

1. It was the strangest murder trial I ever visited.
a) called on; b) attended; c) was; d) ... ;
2. This murderer was all but found with the body; no one who was present when the Crown counsel described his case believed that the man in the dock stood any chance at all.
a) a prisoner; b) defendant; c) killer; d) ... ;
3. His eyes were full of terror.
a) fear; b) horror; c) hatred; d)

Студентам було запропоновано такі творчі завдання, як:

- **prepare the project(s):** “I would like to be a writer” (“The forces that move poetry”, (“Books in my life”) and get ready to present your project(s) in class;

- **comment on Shakespeare's words:** “*Look in thy glass and tell the face thou viewest*”, “*Resembling strong youth in his middle age*”;

- **discuss the proverbs:** “*As the old cock crows, so does the young*” (“*Before you make a friend eat a bushel of salt with him*”), (“*Between two evils it is not worth choosing*”).

Поєднуючи традиційні та сучасні дидактичні принципи, вкрапляючи у традиційну освітню програму евристичні завдання, наша розроблена система сприяє мотиваційній базі вивчення іноземної мови, розвитку творчої компетентності та інтелектуальних можливостей студентів.

Система створення творчих завдань розрахована на чинний зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ВНЗ без запровадження додаткових навчальних спецкурсів. Система передбачає реалізацію мети, завдань, урахування основних аспектів дидактичного процесу у ВНЗ (мотиваційного, організаційного, технологічного) та упровадження ефективних форм, методів, засобів і технологій навчання.

Отже, практика та досвід доводять, що система створення творчих завдань є ефективною та перспективною, вона служить підтримкою формування творчої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в процесі фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуманізація процесу навчання в школі : Навчальний посібник / За ред. С. П. Бондар. – 2-ге вид., доповн. – К. : Стислос, 2001. – 256 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М. : Педагогика, 1987. – 160с.
3. Комашко Н. Суть і структура творчої компетентності майбутнього художника - дизайнера [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/28/visnuk_8.pdf / 2.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. –112 с.
5. Марков А.С. Условия формирования профессионализма // Образование: исследовано в мире [Электрон. ресурс]. – М. : oim.ru, 2002-11-09, <http://www.oim.ru>.
6. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – №7. – С. 30-36.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 5-27.
8. Пахомова О. В. Проблема формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови в науковій літературі // Вища освіта України. – 2012. – вип. 27. – С. 215–221.
9. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К. : Академвидав, 2009. – 559 с.
11. Явоненко М. В. Творча компетентність особистості як запорука її життєвого успіху [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tdo.at.ua/publ/rozvitok_tvorchosti/tvorchia_kompetentnist/4-1-0-12
12. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. – 2002. – P. 1.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганна Коваленко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького педагогічного інституту Криворізького національного університету.

Наукові інтереси: акмеологія, розкриття й реалізація власного потенціалу з метою досягнення акме, формування акмеологічної позиції в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ГАЛУЗІ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

Лідія КОЖЕДУБ (Київ, Україна)

У статті розглядаються проблеми підготовки майбутніх перекладачів у мовних вищих навчальних закладах. Досліджено завдання, які стоять перед викладачами у процесі підготовки фахівців у галузі художнього перекладу. Уточнено особливості формування перекладацької компетенції студентів у галузі художнього перекладу.

Ключові слова: перекладацька компетенція, художній переклад, соціокультурна компетенція, інтерпретація, навчання, художній текст, німецька мова.

The article deals with the problems of future translators training in the language universities. Investigated tasks, for teachers during the process of preparation of specialists in area of literature translation. The features of translating competence forming in students are specified in literature translation area.

Keywords: translating competence, literature translation, sociocultural competence, interpretation, education, literature text, German.

На сьогоднішній день в Україні спостерігається підвищений інтерес мовознавців до проблем перекладу, при цьому методика викладання перекладу залишається мало розробленою сферою педагогічної науки. Сучасні вимоги до професійної підготовки конкурентноздатних спеціалістів у галузі перекладу мають враховувати рекомендації Ради Європи, в яких чітко окреслюється завдання формування міжкультурної компетенції студентів. Оволодіння іноземною мовою, і перекладом зокрема, передбачає залучення до іншої культури, до оволодіння новим соціокультурним змістом. При цьому відомо, що чи не найскладнішим у роботі перекладача постає переклад художнього тексту, коли комунікативний процес “автор – перекладач – адресат” нашаровується такими компонентами, як осягнення внутрішнього, прихованого смислу, позначеного національно-культурними рисами. Перекладач повинен брати до уваги те, якою мірою мовні факти співвідносяться з факторами соціально-культурного характеру, зважаючи на особливості суспільної думки та психології носіїв мови перекладу, їх фонові знання, знання культурно-історичного характеру, здатних вплинути на сприйняття та розуміння певних мовних одиниць. [4] Формування у студентів перекладацької компетенції (ПК), забезпечення підготовки фахівців, спроможних виконувати роль *посередника між двома культурами*, є одним із важливих та складних завдань, що стоять перед викладачами вищих навчальних закладів.

Саме це й дає підстави говорити про **актуальність** обраної для статті теми дослідження, яка зумовлена зростаючою потребою суспільства у конкурентноздатних фахівцях у галузі перекладу, відсутністю спеціальних методичних досліджень проблеми підготовки майбутніх перекладачів німецької мови до здійснення художнього перекладу.

Аналіз сучасних лінгвістичних і методичних досліджень свідчить про те, що проблеми перекладу вивчали Р.П. Зорівчак, О.І. Чередниченко, М.О. Новикова, Н.К. Гарбовський, Т.А. Казакова та ін.. При цьому прагматичні проблеми перекладу викликали зацікавленість таких дослідників як Т. Р. *Кияк*, А. М. Науменко, О. Д. Огуй та ін., питання художнього перекладу пов'язані у першу чергу з роботами таких вчених як В.М. Алексєєв, М.Т. Рильський, А.В. Федоров, Ю.Д. Левін, В.В. Коптілов, О.І. Чередниченко, О.О. Потєбня та ін. Вивченню питань формування ПК присвячені роботи Л.С. Бархударова, В.Н. Комісарова, Л.К. Латишева, Р.К. Міньяр-Белоручєва, Я.І. Рецкера, І.І. Халєєвої. Сучасні проблеми навчання перекладу розглядаються у роботах Т.В. Ганічевої, Л.М. Черноватого та ін. При цьому художній переклад розглядається як засіб міжкультурної взаємодії (Ж.В. Клименко). Питання типології перекладацьких підходів до художнього перекладу розглядалися у роботі Л.В. Коломієць. Увагу багатьох вчених привертають проблеми формування соціокультурної компетенції (СКК) у процесі вивчення іноземних мов та підготовки майбутніх перекладачів (Л.В. Власенко, В.В. Воробйов, Н.О. Божок, Н.В. Марченко, Т.П. Ніфака, Л.П. Рудакова, В.В. Сафонов, Ю.П. Федоренко, В.П. Фурманова).

Метою статті є визначення особливостей формування перекладацької компетенції студентів у галузі художнього перекладу.

Постановка завдання. У процесі підготовки майбутніх перекладачів німецької мови у мовних вищих навчальних закладах (МВНЗ) виникає необхідність дослідити особливості формування ПК студентів у галузі художнього перекладу для подальшого пошуку нових, найбільш раціональних форм, методів та прийомів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття “*перекладацька компетенція*” зустрічається у працях багатьох науковців і розглядається як здатність перекладати на професійному рівні. До змісту ПК входять такі компоненти: комунікативний, текстоутворюючий, професійно-технічний, прагматичний, стратегічний та морально-етичний. *Комунікативна* компетенція складається з трьох складових: 1) мовна (лінгвістична); 2) мовленнєва; 3) соціокультурна. *Мовна* компетенція передбачає оволодіння знаннями про системну організацію мов і закономірностями їх функціонування. *Мовленнєва* компетенція забезпечує не тільки сприйняття та породження текстів, але й фазу „перекодування” в умовах

усного або письмового перекладу. *Соціокультурна* компетенція складається з країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та предметної субкомпетенцій. *Країнознавча* складова – це знання про культуру країни, мова якої вивчається. *Лінгвокраїнознавча* субкомпетенція передбачає володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в різних ситуаціях спілкування. *Предметна* (галузєва) субкомпетенція – певний „багаж” фонових знань та оволодіння професійною мовою і термінологією в певних галузях. *Текстоутворююча* компетенція включає правила побудови різних видів текстів у відповідності до ситуації й сфери спілкування та забезпечує створення цілісного тексту з використанням різних засобів смислового та формального зв'язку. *Професійно-технічна* компетенція передбачає знання загальних принципів перекладу і включає спеціальні уміння і навички, необхідні для його здійснення. *Прагматична* компетенція сприяє вирішенню завдань, пов'язаних з досягненням необхідного комунікативного ефекту. *Стратегічна* компетенція будується на глибокому розумінні тексту оригіналу і реалізується в пошуку, виборі та прийнятті послідовних перекладацьких рішень. *Морально-етичний* компонент включає особистісні якості, які є визначальними для перекладача – відповідальність, комунікабельність, об'єктивність, презентабельність, психологічна стійкість та інші риси. Формування *соціокультурного компоненту* ПК розглядається як одна з основних цілей навчання перекладу [2].

Слід зауважити, що художній переклад – дуже специфічна сфера діяльності перекладача. *Художній переклад* – це переклад творів художньої літератури, який передає національну культуру, історичну епоху, естетичне враження тощо засобами іншої мови з намаганням найповнішого збереження мистецьких якостей оригіналу. При цьому відповідність оригіналу та перекладу часто зберігається не тільки на лексичному, граматичному, але й на функціонально-стилістичному рівні, передає ідейний зміст, настрій, індивідуальний стиль оригіналу [5, с.120-121].

У процесі художнього перекладу мають бути враховані такі теоретичні принципи:

- а) художній переклад є важливим засобом духовного спілкування народів, взаємобагачення і розвитку їх літератур і літературних мов;
- б) перекладений твір є явищем рідної літератури;
- в) потрібно перекладати тільки такі твори, які підносять культурний рівень народу, збагачують і розвивають літературу і літературну мову;
- г) перекладати слід насамперед те, що є найзмістовнішим з творчого доробку митця;
- д) між перекладом і переспівом того чи іншого твору потрібно проводити чітку межу;
- е) завданням перекладу є точне відтворення оригіналу; справжня точність досягається добором в мові перекладу таких засобів, які б виражали думку і форму оригіналу, відтворювали його стиль;
- є) при перекладі потрібно зберігати зміст та форму оригіналу в їх органічній єдності;
- ж) при перекладі поетичних творів обов'язковим є збереження еквілінеарності та еквіритмічності;
- з) збереження форми повинно погоджуватись з нормами та законами рідної мови, не шкодити художньому враженню;
- и) перекладач повинен піднести свою роботу на рівень творчості, точно визначити семантичні відтінки слів оригіналу, знайти в мові перекладу адекватні відповідники, перекладати слово не за найближчим звучанням, а за найближчим значенням;
- і) якість перекладу значною мірою визначається внутрішньою спорідненістю перекладача і автора оригіналу;
- ї) перекладач повинен глибоко знати мову оригіналу і мову перекладу;
- й) переклад повинен робитись тільки з оригіналу;
- к) при перекладі потрібно обов'язково зберігати національний колорит оригіналу, не переносити його з одного національного середовища в інше;
- л) перекладач повинен будувати свою роботу на міцній науковій основі, провести глибокий філологічний аналіз тексту, вивчити творчість автора, його епоху, знати історію, звичаї, особливості побуту народу, якому належить оригінал;
- м) перекладач повинен дбати про те, щоб художній переклад був доступний для сприймання, до перекладів потрібно додавати передмови, примітки, коментувати важкі для сприймання місця» [1].

Зазначені принципи корелюють із завданнями підготовки перекладачів у МВНЗ. Вирішення завдань на практиці забезпечується формуванням у майбутніх перекладачів відповідних вмінь в рамках курсу «Основи художнього перекладу» (німецько-український напрямок), що зумовлює розвиток ПК студентів. Крім того, підготовка майбутніх фахівців у галузі художнього перекладу передбачає оволодіння теоретичними знаннями у галузі

літературного перекладу різножанрових текстів (прози, поезії, драматургії), знаннями щодо етапів перекладацької діяльності та методів її здійснення, поняттями про адекватність та еквівалентність у відношенні до художнього перекладу, про основи теорії закономірних співвідношень, про стилетворчі складові художнього тексту і засоби їх відображення при перекладі тощо.

Вважається, що вибір стратегії під час художнього перекладу знаходиться у прямій залежності від мети, а отже, перекладач має право передавати особливості культури мовою перекладу, тобто відповідати очікуванням цільової культури або порушувати ці норми. Перекладаючи художній твір, один перекладач відтворює дослівно ідіоматичні вирази з метою передачі своєрідності оригіналу, другий відтворює філософські настанови твору, тому його стратегія спрямована на створення зрозумілого тексту, для третього перекладача важливим є застосування якомога більшої кількості перекладацьких методів (передача синтаксичних особливостей тексту оригіналу) тощо [3, с.13]. У процесі підготовки майбутніх перекладачів важливо не лише ознайомити студентів з метою та стратегіями художнього перекладу, але й визначити критерії для оцінки якості результатів перекладу.

Навчальний курс «Основи художнього перекладу» для майбутніх перекладачів має забезпечувати виховання у студентів поваги до культурного і духовного надбання людства, формування системи життєвих цінностей, розвиток потреби в читанні високохудожніх творів, здатність насолоджуватися мистецтвом слова, а отже, сприяти вихованню майбутнього посередника між двома культурами.

Крім того, невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх перекладачів у процесі навчання художньому перекладу є розвиток інтерпретаційних вмінь. Слід зазначити, що інтерпретація є невід'ємною складовою розуміння художнього тексту (ХТ), естетичного ставлення до мистецтва, важливим чинником соціокультурних та освітньо-виховних процесів, впливає на зміст та спрямованість художньо-творчої діяльності, збагачує духовний світ, зміцнює ціннісні орієнтації у сфері мистецтва, засвідчує можливості особистості встановлювати плідний духовно-творчий зв'язок зі світом прекрасного. Дослідження проблем розуміння та інтерпретації ХТ такими науками як літературознавство, психолінгвістика, когнітивна лінгвістика, філологічна герменевтика дозволяють сформувати уявлення про специфіку ХТ, його структуру, основні засоби текстотворення тощо. При цьому існують різні трактування поняття інтерпретації ХТ. У нашому дослідженні інтерпретація розглядається як діяльність перекладача стосовно ХТ. У такому разі йдеться про смислову інтерпретацію ХТ. *Смислова інтерпретація* ХТ читачем – це розуміння тексту на основі співставлення та порівняння індивідуальних уявлень автора та читача [3, 37–38]. Суб'єктом інтерпретації є особистість з властивим їй емоційно-чуттєвим, пізнавальним та креативним досвідом. Об'єктом інтерпретації є елементи художніх творів – лінгвостилістичні засоби – в їхній цілісності та функціональності, в яких реалізується естетичний вплив ХТ на свідомість адресата, які є джерелом соціокультурної інформації й підґрунтям для формування СКК.

Соціокультурний потенціал ХТ складає соціокультурна інформація, яка виражається як експліцитно, так і імпліцитно. *Експліцитно* виражений соціокультурний потенціал – це соціокультурні реалії, які виявляють зв'язок мови і культури. Так, наприклад, особливе місце серед реалій, які мають важливе загальнокультурне значення, займають антропоніми (власні імена персонажів), топоніми (географічні назви), хрононіми (історичні назви та дати). *Імпліцитно* виражений соціокультурний потенціал ХТ – це поняття, уявлення, образи, асоціації, що виникають у процесі читання. Отже, експліцитна соціокультурна інформація має „матеріальну закріпленість“ та об'єктивні характеристики, піддається якісному аналізу та кількісному вираженню. Імпліцитна соціокультурна інформація передає способи сприйняття і відображення дійсності, означає ціннісні орієнтири, норми й правила вербальної та невербальної поведінки певної лінгвокультурної спільноти і не піддається кількісному аналізу [6, с. 8]. Наприклад, у драматичному творі характеризують дійових осіб експресивність, емоційність, обсяг і ритм їхнього мовлення, жестикуляція, незакінчені речення. Такі лінгвостилістичні прийоми як мовні алогізми, словесні парадокси, метафори,

фразеологізми, іронія, несподіване закінчення висловленої думки тощо, спонукають більш уважно вивчити зображуване явище, що вимагає здійснення смислової інтерпретації.

Смислова інтерпретація ХТ відбувається наступним чином: загальне охоплення подій ХТ, цілеспрямований аналіз лінгвостилістичних засобів ХТ, з'ясування ідейного і естетичного змісту ХТ. Розуміння імпліцитної інформації ХТ вимагає від перекладача творчого підходу до процесу сприйняття, оскільки в ХТ соціокультурна інформація змальована автором за допомогою художніх образів, в художньо-образній формі.

Висновки. Вирішення на практиці завдань підготовки майбутніх фахівців у галузі художнього перекладу з німецької мови забезпечується формуванням у студентів відповідних вмінь в рамках курсу «Основи художнього перекладу» (німецько-український напрям), що зумовлює розвиток перекладацької компетенції студентів. Крім того, підготовка майбутніх фахівців у галузі художнього перекладу передбачає оволодіння теоретичними знаннями у галузі літературного перекладу різножанрових текстів (прози, поезії, драматургії), знаннями щодо етапів перекладацької діяльності та методів її здійснення, поняттями про адекватність та еквівалентність у відношенні до художнього перекладу, про основи теорії закономірних співвідношень, про стилетворчі складові художнього тексту і засоби їх відображення при перекладі тощо.

Подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення типових помилок під час перекладу художніх текстів, пошук нових форм, методів та прийомів підготовки майбутніх перекладачів у галузі художнього перекладу та удосконалення організації процесу формування перекладацької компетенції студентів у МВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арват Ф. С. Іван Франко – теоретик перекладу (Лекції із спецкурсу «З історії українського перекладу»). – Чернівці, 1969. – 40 с.
2. Ганічева Т.В. Соціокультурний компонент перекладацької компетенції / Т. В. Ганічева // Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки. – 2005. – № 5 (77). – С. 94-98.
3. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу (німецька мова) – Вінниця: Нова книга, 2006. – 592 с.
4. Куликова В. Г. Актуальні питання методики викладання перекладу: лінгвоетнокультурний та комунікативно-прагматичний аспекти // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – К: ІВЦ «Політехніка», 2009. – № 3 (24). – С. 191-194 (співавтор А. Власенко)
5. Міщенко Л. А. Посібник з художнього перекладу до курсу «Теорія і практика перекладу». – Вінниця: Нова книга, 2003. – 176 с.
6. Рудяков М. О. Основи аналізу художнього тексту / Микола Олександрович Рудяков. – К. : Наук. думка, 1989. – 15 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лідія Кожедуб – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, розвиток інтерпретаційних вмінь у процесі читання, інтерактивні методи викладання, художній переклад.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вікторія КОНАРЖЕВСЬКА (Харків, Україна)

У статті висвітлено особливості педагогічної підготовки сучасного вчителя. Визначено суперечності між дійсним станом професійної підготовки та сучасними вимогами до образу майбутнього вчителя іноземних мов. Виняткової уваги заслуговує критичне мислення, яке дозволить усунути зазначені суперечності. Розкрито сутність цього феномену, схарактеризовано його риси, наведено функції, зокрема досліджуються найважливіші якості критичного мислення.

Ключові слова: професійна підготовка, професійні вміння і якості, вчитель іноземної мови, критичне мислення, дискусія, поведінкова толерантність.

This article is devoted to the features of pedagogical training of modern teacher. Inconsistencies between the actual state of training and modern requirements to the image of the future teacher of foreign languages are detected. Special attention deserves critical thinking that will eliminate these contradictions. The point features and functions of this phenomenon are examined and characterized; in particular the most important qualities of critical thinking are researched.

Key words: training, professional skills and qualities, teacher of foreign language, critical thinking, discussion, behavioral tolerance.

Істотні зміни в усіх сферах життя України не могли обминути такої важливої і динамічної сфери, як вища професійна педагогічна освіта вчителів, зокрема іноземних мов, стратегічним завданням якої є якісна підготовка майбутніх освітян до виконання завдань суспільно-професійної діяльності, а також залучення їх до глобального інформаційного суспільства. Парадигма освіти змінюється в напрямі осучаснення змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, що передбачає особистісно орієнтоване навчання, гуманістичність характеру, перенесення акценту з засвоєння знань на використання їх як засобу активної діяльності людини. Ключовим у змісті освіти стає зростання професіоналізму фахівця, що зумовлюється не предметними знаннями, а набором компетентностей.

Актуальність розв'язання зазначеного визначена необхідністю усунення певних суперечностей між дійсним станом професійної підготовки студентів і сучасними вимогами до образу майбутнього вчителя іноземних мов, а саме: 1) соціальним замовленням на якісну професійну підготовку освітян і наявною спроможністю системи вищої освіти до цього; 2) розбіжністю деяких застарілих традицій і сучасних вимог до особистості вчителя; 3) відсутністю достатнього теоретичного опрацювання і практичної апробації педагогічних засобів, що забезпечують формування належних якостей у процесі особистісно-професійного становлення; 4) недостатнім осмисленням ролі й засобів формування критичного мислення в процесі підготовки сучасних педагогічних фахівців.

Аналіз теоретичних досліджень вітчизняних та закордонних науковців останніх років (І.Д. Бех, Л.С. Виготський (розвиток і виховання); В. Сериков, І. С. Якіманська (особистісно орієнтована освіта); С.Я. Батишев (професійне становлення як умова самореалізації); А. Біне, М. Монтессорі (ідеї реформаторської педагогіки), Дж. Дьюї, А. Лай (**ідея індивідуалізації навчання та самостійності**), А. Беллак, Д. Хазард, Р. Каган, (**педагогічна комунікативність**)) дозволяє стверджувати про наявність передових педагогічних ідей, що дозволить кардинально перебудувати як саму підготовку, так й отримати більш високий рівень її якості.

Проте серед методів опанування передовими ідеями перевагу слід надати тим, що будуть формувати професійні стратегії і тактики, творчі здібності, орієнтувати на саморозвиток і самовдосконалення. Для цього майбутнім учителям необхідно оволодіти ґрунтовними знаннями в галузі іноземних мов та гуманітарних наук, культурологічними, інтелектуальними, моральними, інформаційними, організаційними знаннями, критичним мисленням. Виділення професійних знань та організація їх засвоєння є підвалинами формування способів діяльності та сприяє формуванню професійного мислення, яке дозволяє здійснити оцінку та самооцінку фахової діяльності [1].

Виходячи з викладеного, стратегічними для фахової підготовки вчителя іноземних мов стають дві головні мети: перша полягає у формуванні діяльнісної складової фундаментальних знань, ключових здатностей та інтелектуальної діяльності. Особлива увага надається необмеженій творчій діяльності, оскільки вона сприяє виробленню стратегічного мислення, де важливе місце займає критика або оцінювання, що носить системний характер. Друга передбачає формування ключових здатностей до: самоосвіти й самовдосконалення; керування знаннями; ефективної діяльності в суспільній групі, які інваріантні по відношенню до конкретної галузі знань і засвоюються в процесі навчання.

Щоб досягти зазначеного, необхідно опанувати критичне мислення. Для цього варто знати його визначальні особливості, характерні вміння, фундаментальні умови, що його уможливають тощо.

Отже, термін «критичне мислення» (у подальшому КМ) відомий ще з робіт швейцарського психолога та філософа Жана Піаже і засновника культурно-історичної школи в психології Лева Виготського. На сьогоднішній день науковці, педагоги, політичні діячі багатьох країн світу доводять значущість цього феномену для успішного функціонування сучасної людини в суспільно-професійній діяльності. Ідеальне КМ дозволяє гнучко мислити,

бути справедливим в оцінюванні, розсудливим у судженнях, вияснити причини і вирішувати складні питання тощо.

Ретельний аналіз закордонних і вітчизняних робіт (О. Белкіна-Ковальчук, Дж. Браус, А. Бутенко, Т. Воропай, Д. Вуд, І. Загашев, С. Заір-Бек, Л. Киенко-Романюк, Д. Клустер, В. Корженко, О. Коржуєв, С. Король, М. Ліпман, В. Майборода, Т. Олійник, В. Попков, В. Ружийро, Д. Стіл, О. Тягло, О. Федоров, Д. Халперн, Ч. Темпл, та ін.) дає підстави свідчити про складність і багатогранність КМ. Так, наприклад, О. Тягло та Т. Воропай [6: 20], аналізуючи КМ, пропонують визначити його як мислення про мислення, коли ви мислите з метою покращити своє мислення та самовдосконалити його.

В. Ружийро розглядає КМ через критичні питання, здатності ставити ці питання і оперативно на них відповідати, наприклад: 1) яка сутність обговорюваної проблеми і який запропонований висновок?; 2) які підстави для прийняття висновку?; 3) у чому полягає конфлікт і які базові припущення?; 4) які помилки в розмірковуваннях?; 5) які існують якісні аргументи?; 6) яка цінна інформація пропущена?; 7) які розумні додаткові докази відносно питання можна використати? Перелічені питання дослідник поєднав у три групи: (I) 1-2 питання – аналіз та ідентифікація доказів; (II) 3-5 питання – інтерпретація та розуміння; (III) 6-7 питання – оцінювання (перш ніж висловлювати думку щодо аргументу, його необхідно проаналізувати і зрозуміти) [10: 83-84].

Багатоаспектність КМ вплинула на неоднозначність його тлумачення вченими. Воно розглядається як: вид розумової діяльності (Т. Воропай, О. Тягло, Т. Хачумян та інші), сукупність умінь і навичок розумової діяльності (О. Белкіна-Ковальчук, М. Ліпман, О. Федоров та інші), стиль мислення (І. Загашев, С. Заір-Бек та інші) тощо. Не зважаючи на розбіжність, існуючі формулювання не взаємовиключають одне одного, а доповнюють і розширюють загальне уявлення про суть КМ, доводячи багатогранність його ознак (гнучкість мислення, справедливість, оцінювання, розсудливість у судженнях, послідовність, конкретність, ретельність, адекватність тощо), які в теоретичній абстракції можуть існувати окремо одна від одної, але в реальному житті вони нерозривні і на їхнє формування можна впливати.

На підставі узагальнення різних підходів науковців до трактування досліджуваного феномену (Т. Воропай, М. Ліпман, О. Тягло) КМ визначено як особливий вид розумової діяльності, характерними ознаками якого є вироблення стратегій прийняття рішень у вирішенні завдань, проблемних ситуацій на основі здобуття і опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних) стосовно будь-якого об'єкта чи явища, у тому числі власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів, виявлення власної позиції, об'єктивне оцінювання результатів як своєї, так і сторонньої діяльності.

На основі аналізу дефініцій КМ було зроблено висновок, що воно має амбівалентний характер і визначається індивідуальними особливостями психічних процесів людини: умінням мислити і говорити критично, здійснювати рефлексивну діяльність, самовдосконалюватися. Це дало підстави визначити функції КМ: 1) *стимулювання* (формулювання нових пропозицій у судженнях і рішеннях); 2) *коригування* (уточнення інформації на основі критичного аналізу); 3) *прогнозування* (визначення у попередньому аналізі перебігу та результатів діяльності); 4) *оцінно-перевірочну* (пізнавальна діяльність, що спрямована на контроль істинності знань) 5) *соціально-особистісну* (реалізація громадянських цінностей та цілей).

Дослідження психолого-педагогічних праць з окресленої проблематики (Л. Виготський, Ж. Піаже, О. Тягло, Т. Хачумян та інші) у структурі КМ виділено такі складники як: *мотиваційно-ціннісний* (система мотивів і цінностей, що стимулюють розумову активність особистості), *процесуальний* (інтелектуальні вміння, що характеризуються критичністю мислення), *рефлексивно-оцінний* (уміння аналізувати, оцінювати, коригувати свою діяльність та діяльність інших), *емоційно-вольовий* (емоційне ставлення до навколишнього світу, вольові якості). Установлено, що визначальним є процесуальний компонент.

Що стосується інтелектуальних умінь, притаманних людині з критичним типом мислення, то вони з певною умовністю об'єднані в три групи: *інформаційно-гностичні*

(вміння аналізу, порівняння, аргументації, конкретизації тощо), *дослідницькі* (доводити, моделювати, проектувати, спростовувати тощо) та *контрольно-оцінні* (вміння самоконтролю, рефлексивні вміння, вміння оцінювати і самооцінювати дії).

Як доводить практика, формувати зазначені вміння можна за допомогою різноманітних форм і методів індивідуальної, групової та колективної роботи, серед яких особливого значення надається дискусіям (академічним, конструктивним, «дискусіям-куткам») із застосуванням методу «мозкового штурму» і синектичних груп. Г. П'ятакова зауважує, що метод групової роботи дозволяє вирішувати складні ситуації, аналізувати їх, компенсувати всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи тощо. Цей метод формує навички самостійності, суб'єктної індивідуальності, унікальності, різноплановості, що дозволить студенту бути внутрішньо незалежним від стилів педагогічної діяльності викладача і успішно адаптуватися до навчальних умов [4].

Науковці М. Ліпман, К. Поппер, О. Тягло, та ін. дотримуються думки, що дискусія виступає спонукальним мотивом як до навчання особистості взагалі, так і будь-якої теми зокрема, сприяє запуску механізму інтелектуальної роботи і включає в себе актуалізацію отриманих знань під час відповідей на питання, що виносяться на обговорення, або відповідей на спонтанні запитання. З'ясування і зіставлення різних точок зору, пошук і виявлення істинної думки, формулювання правильного судження щодо дискусійного питання можна перетворити в предмет ретельного розгляду і рефлексії, що сприяє критичному ставленню майбутнього вчителя іноземних мов до промови інших. Кожний з членів дискусії може помилятися, але загальними зусиллями можна потроху наблизитися до істини [5].

Як зазначає О. Тягло, більшість ситуацій розуміння і спілкування прості, але вони складаються з великої кількості операцій. Ці операції пов'язані з рішенням складних підзавдань (короткочасове запам'ятовування, пошук у пам'яті тощо), які, у свою чергу, пов'язані з головним завданням – виділенням значення як окремих слів, так й змісту інформації в цілому, тому значна увага в закордонній педагогіці приділяється саме дискусії [6:21].

Не можна оминати такий важливий аспект дискусії як прояв особистісної толерантності, що спрямована на відкритість, зміну особистої точки зору заради піклування про інших, розвиток довіри, що є попередньою умовою розвитку в кожній особистості автономності та самоповаги.

М. Ліпман зауважує, що важливими для дискусії є когнітивна та соціально-психологічна поведінки. *Когнітивна поведінка* проявляється у: висловленні особистого розумного обґрунтування і вимагання цього від інших членів діалогу; встановленні точної відмінності і зв'язку; побудові аргументованих доказів і контраргументів; висуненні гіпотез; узагальненні; використанні й розпізнаванні критеріїв; сприйнятті взаємовідносин; правильному виведенні суджень; застосуванні аналогій, які підходять; чутливості до контексту; висуненні альтернативних точок зору; побудові логічних висновків на вдалих виступах і дискусіях інших. Як можна бачити, більшість із названих якостей характеризуються критичністю мислення, тобто проявом умінь аргументувати, висувати гіпотези, узагальнювати, будувати логічні висновки тощо.

Соціально-психологічна поведінка характеризується рисами, що проявляються в самостійності взаємовідносин з іншими, здатності бачити себе зі сторони, тим самим приборкувати свій егоїзм і поступово наблизитися до самокорекції. Завдяки засвоєнню методології самокорекції індивід відкривається для самовдосконалення і свідомо використовує критерії при виробленні практичних суджень [3].

Важливого значення для процесу формування майбутнього вчителя іноземних мов набуває інформація, для опрацювання якої КМ виконує: відбір потрібної з різноманітних джерел; аналіз, систематизацію та узагальнення; аналіз отриманої відповідно до завдання; теоретичний і практичний експеримент; статистичне опрацювання даних; обґрунтоване розв'язання проблем і оформлення результатів [8]. При цьому формулюються такі питання: яке основне питання тексту? яка відповідь пропонується? яке підґрунтя підтримки цієї відповіді? які докази підтримки цього підґрунтя? які факти можна використати для

підтримки відповіді на питання? яким фактам можна просто повірити? які номінальні та ціннісні припущення зроблені? чи виправданий висновок?.

Реалізація зазначених умінь КМ тісно пов'язана з процесом поетапної інтелектуальної діяльності. Головним завданням першого етапу є ознайомлення з інформацією, яку необхідно розмежувати на відому і нову. З відомої варто виділити аксіоматичні положення, що не потребують перевірки, і проблемні, які потребують перевірки та уточнення. На другому етапі робота спрямована на опрацювання нової інформації, такої, яка становить зовсім невідому проблему. Третій етап виявляється в необхідності формулювання судження за допомогою наукового пошуку чи практичної діяльності. Основна мета цієї роботи полягає в самокритичному аналізі, який дозволяє об'єктивно оцінювати процес і результати своєї діяльності, бачити в ній помилки і похибки, перевіряти, контролювати і коригувати набуті знання.

В. Попков і О. Коржуєв вважають, що важливу роль у процесі опрацювання інформації відіграють здатності особистості аналізувати її відповідно до критеріїв критичної насиченості та критичної коректності, які характеризуються осмисленням констатувальних результатів незалежними один від одного підходів, критичним оцінюванням пропонованих тверджень, виявленням факту відсутності критичних тверджень в інформації, визначенням причинно-наслідкового зв'язку тощо [2].

З'ясовано, що при роботі доцільно використовувати методи аналізу інформації (контент-аналіз, структурний, сюжетний, автобіографічний, ідеологічний або філософський, етичний, культивацийний, семіотичний, ідентифікаційний, семантичний, герменевтичний, аналіз стереотипів [7: 143), які дозволяють критично підійти як до особистісних висновків, так і до джерела «зовнішньої» інформації, побачити особливості тексту, непомітні при поверховому аналізі, сприйняти інформацію, визначити механізми і наслідки її впливу на аудиторію, орієнтуватися в умовах перенасичення різноманітної інформації тощо. З цими вимогами пов'язані такі ознаки КМ як нестандартність мислення, антипатія до догматизму, радикалізму, безапеляційності судження.

Таким чином, вищезазначене доводить, що КМ сприяє удосконаленню процесу професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов і формує вміння і навички: (I) відповідальності; ціннісного ставлення до оволодіння змістом навчального матеріалу та ґрунтового засвоєння професійних знань; (II) орієнтуватися в інформаційному потоці, правильно відтворювати логіку і послідовність дій за методами аналізу інформації (ідентифікаційним, герменевтичним тощо); вільно аргументувати, порівнювати, узагальнювати, досліджувати, критично аналізувати, бути самостійним; (III) володіння оцінно-рефлексивними діями, що дозволить реалізовувати особистісні якості, значущі для майбутнього вчителя іноземних мов, а саме: критичність, активність, ініціативність, самостійність, об'єктивність, принциповість, самооцінка.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
2. Дидактика вищої школи : [уч. посібник для студентів вузів / В.А. Попков, А.В. Коржуєв]. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.
3. Ліпман М. Значення філософії для демократії обговорення / М.Ліпман // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – С. 61-64.
4. П'ятакова Г.П. Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі: метод. посіб. для студентів та магістрантів гуманітарних спеціальностей / Г.П. П'ятакова, О.Л. Глогов : Терн. держ. пед. ун-т ім. Гнатюка, Лаб. славист. та методол. студій. – Тернопіль : ТДПУ, 2002. – 20 с.
5. Тихомиров О.К. К. Поппер и психология / О.К. Тихомиров // Вопросы психологии, 1995. – № 4. – С. 116-129.
6. Тягло А.В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А.В. Тягло, Т.С. Воропай. Пост Методика. Критичне мислення. – 2001. – № 3. – С. 19-22.
7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М. : Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
8. Хачумян Т.І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 240 с.

9. Шуман А.Н. Логика. Основы критического мышления : учеб. пособие / А.Н. Шуман, – Минск, 2004. – 208 с.

10. Ruggiero V.R. Beyond feelings / V.R. Ruggiero ; A guide to critical thinking. – 5-th ed. – Mountain View : Mayfield, 1998. – XVI, 223 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Конаржевська – кандидат педагогічних наук, професор кафедри філології, перекладу та мовної комунікації Академії внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України.

Наукові інтереси: проблема формування критичного мислення у процесі фахової підготовки, професійна комунікація.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Ірина КОРОТЯЄВА (Слов'янськ, Україна)

У статті розглядаються проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі у вищій школі; аналізуються шляхи організації науково-дослідної роботи студентів; обговорюються питання створення мультимедійних онлайн-презентацій у процесі підготовки студентів-філологів педагогічного вузу до участі у науково-практичних конференціях, конкурсах, олімпіадах.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, науково-дослідна робота, студенти-філологи, мультимедійні презентації.

The article is devoted to the problem of using information and communication technologies in the educational process of higher school; the ways of organizing students' research work are analyzed; the questions of creating multimedia online-presentations in the process of professional training of students-philologists and their preparation for the participation in scientific-practical conferences, contests, olympiads are considered.

Key words: information and communication technologies, professional training, research work, students-philologists, multimedia presentations.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах становлення соціальної реальності та світового освітнього простору особливого значення набуває вдосконалення системи вищої педагогічної освіти, яка розвивається як варіативний сегмент освітніх послуг.

Стратегічні віхи розвитку системи освіти, в тому числі і України, визначають пріоритет освіти як одного з факторів економічного і соціального прогресу суспільства. Такий підхід став результатом реформування освіти на попередньому етапі розвитку, який характеризувався динамічними перетвореннями в освітній сфері.

Національна Доктрина розвитку освіти [5] надає важливого значення формуванню у студентів «...сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання». Вона засвідчує виняткову необхідність підготовки майбутніх спеціалістів, які можуть самостійно, цілеспрямовано й відповідально навчатися, здатні реалізувати себе в умовах динамічного розвитку світу, до творчої праці та професійного розвитку. Пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти є створення у вищому навчальному закладі сприятливих умов для формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності.

Аналіз останніх джерел і публікацій, присвячених проблематиці роботи. Нові соціально-економічні та соціально-культурні відносини актуалізували образ студента як особистості гуманної, духовної, вільної, творчої та адаптивної. Як наслідок, виділяється прагнення до реалізації цього ідеалу через перетворення системи освіти в цілому, і системи підготовки фахівця, зокрема. Водночас така спрямованість характеризується турботою про якість освіти, пошуком умов для професійного та особистісного розвитку студента.

Багато науковців приділяли чимало уваги науково-дослідній роботі як необхідному елементу підготовки педагога (Н. Яковлева, З. Єсарєва); методам і формам залучення майбутніх фахівців до творчої навчальної діяльності (В. Андрєєв, С. Архангельський, Ю. Кулюткін та інші).

Проблеми організації науково-дослідної роботи студентів висвітлено у працях І. Дагіте, М. Ковальнової; місце та значення наукових досліджень студентів у системі вищої освіти – Л. Авдєєвої, Ф. Філіппова, В. Шостаковського; особливості організації науково-дослідної роботи студентів проаналізували В. Сіденко, В. Шевченко, Н. Саприкіна. Питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній освіті знайшли широке відображення в дослідженнях сучасних українських та російських науковців – Р. Гуревич, А. Киченко, Т. Поясок, І. Роберт та інші.

Мета даної статті – проаналізувати шляхи та можливості створення мультимедійних онлайн-презентацій в рамках науково-дослідної роботи студентів-філологів та сформулювати методичні рекомендації щодо їх використання.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідна робота студентів є необхідною умовою підготовки майбутніх учителів-філологів, яка сприяє розвитку творчого мислення, креативних здібностей, умінь і навичок дослідницького характеру, поглибленню знань з певного предмета, зокрема з теоретичного курсу англійської мови та методики її викладання [2].

Науково-дослідну роботу студентів умовно розглядають за такими напрямками:

- науково-дослідна робота у структурі навчального процесу (організація та проведення загальноуніверситетських наукових заходів, публічних читань, написання курсових робіт, рефератів, участь у науково-практичних конференціях, підготовка дипломних проектів тощо);
- науково-дослідна робота, яка проводиться поза навчальним процесом (участь у роботі проблемних груп, наукових гуртків, підготовка різноманітних дослідницьких проектів). Така робота є логічним продовженням аудиторної, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, творчому оволодінню знаннями, реалізації творчих здібностей [8].

Основними формами наукової роботи студентів-філологів є:

- написання рефератів, курсових робіт;
- підготовка дипломних і магістерських проектів;
- участь у роботі проблемних груп, наукових гуртків, наукових лабораторій, проблемних майстерень, клубів тощо;
- виступ з доповіддю на конференціях, семінарах, круглих столах;
- участь у конкурсах студентських наукових робіт й олімпіадах.

О. Куцевол поділяє форми науково-дослідної роботи студентів на «...традиційні (робота наукових гуртків, виконання конкурсних робіт, участь в олімпіадах, конференціях, підготовка курсових і дипломних робіт), а також сучасні форми, а саме магістерські роботи та різноманітні проекти» [4: 24].

Під час роботи у філологічних і лінгводидактичних гуртках, проблемних групах студенти спрямовані на виконання завдань, які забезпечують розвиток креативних здібностей, когнітивних якостей особистості:

- вивчення мовно-літературознавчих процесів, простеження закономірностей чи відмінностей у їх розвитку;
- розробка тематичних та мовних портфоліо, термінологічних словників;
- аналіз методів і прийомів вивчення якоїсь теми чи розділу;
- проведення педагогічних та методичних експериментів;
- розробка планів-конспектів уроків та позакласних заходів з іноземних мов;
- ведення щоденників спостереження та персональних журналів;
- аналіз ознак, властивостей, принципів певних явищ і процесів тощо [8].

Науково-дослідна робота студентів є невід'ємною частиною професійного становлення майбутнього філолога. У зв'язку з цим, участь студентів у щорічних науково-практичних конференціях, регіональних конкурсах наукових робіт, олімпіадах з іноземних мов набуває особливої значущості. Успішний виступ на науковій конференції чи олімпіаді в умовах сьогодення неможливий без успішної мультимедійної презентації, яка вимагає цілого набору необхідних навичок і вмінь. Саме формування таких навичок і вмінь використання інформаційних технологій у підготовці проектів та презентацій висувається на

перший план в якій організації навчального процесу в цілому, та самостійної роботи студентів-філологів, зокрема.

Мультимедійні презентації відображають не тільки цілісний світоглядний стан особистості, а й стиль мислення, професійну позицію і яскраво виражену спрямованість. Таким чином, професійне становлення майбутнього фахівця відбувається в процесі оволодіння ним способами вирішення навчальних і професійних завдань засобами мультимедійних презентацій при ефективному використанні інформаційних технологій [7: 11-13].

Аналізуючи реальну ситуацію підготовки фахівців педагогічного і філологічного профілю, можна стверджувати, що до числа недостатньо розроблених питань відносяться:

- механізми управління процесом організації самостійної роботи студентів в мультимедійних класах та ресурсних центрах ;
- якість мультимедійного продукту, підготовленого студентами гуманітарних спеціальностей ;
- стимулювання діяльності викладачів, яка обумовлює ініціативу студентів в інформаційному просторі [1].

Етап презентації є необхідним і дуже важливим для завершення роботи, для самооцінки і колективного обговорення, демонстрації результатів. Форми представлення результатів дослідження можуть бути різноманітними: усний звіт з демонстрацією матеріалів на конференції, письмовий звіт у вигляді реферату, мультимедійна презентація іноземною мовою та ін. Мультимедійні презентації, що включають в себе анімацію, аудіо- та відеофрагменти, а також елементи інтерактивності, можна віднести до найбільш ефективних форм представлення результатів науково-дослідної діяльності. Для створення таких презентацій використовуються різноманітні програмні засоби, серед яких загальновідомі Microsoft PowerPoint або OpenOffice Impress. У рамках даної статті ми не будемо розглядати детально переваги і недоліки названих програмних засобів. Відзначимо лише, що існує маса інших, більш досконалих засобів, що використовуються у роботі професіоналами, особливо в справі створення потокових відеопрезентацій. Серед таких назовемо Keynote, ProPresenter, ProShow Producer.

Слід додати, що після впровадження так званих «хмарних» (розсіяних) технологій, тобто технологій обробки даних, в яких комп'ютерні ресурси і потужності надаються користувачеві як Інтернет-сервіс, багато програмних засобів по створенню презентацій з'явилося в Інтернеті. Тепер, незважаючи на те, що провідні виробники професійних програм по створенню презентацій пред'являють до ресурсів комп'ютера високі вимоги, практично немає необхідності мати надпотужний комп'ютер, пріоритетним стає якісний канал зв'язку. Більш того, «хмарна» технологія дозволяє працювати над презентацією одночасно цілій команді користувачів, що знаходяться, в буквальному сенсі, в різних куточках планети. А це означає, що позааудиторна самостійна робота, що складає основну частину науково-дослідної діяльності студентів, може бути регламентованою і контрольованою, тобто в наявності механізми управління процесом організації самостійної роботи студентів в мультимедійних класах, ресурсних центрах і, навіть, на особистій території студента. Йдеться про управління навчальною роботою, науково-дослідною діяльністю, незалежно від місця знаходження студента – в Інтернет-кафе, у себе вдома або університетської медіа-аудиторії.

Іншими словами, підготовка студентів до участі у науково-практичних конференціях, конкурсах, олімпіадах може бути винесена за межі університету у всесвітню мережу, що дозволить виконувати її в будь-який зручний час, як для студентів, так і для викладачів. Система також дає можливість відстежувати діяльність кожного студента в тому чи іншому проекті, а саме внесок кожного у загальну справу, враховуючи витрачений робочий час. Однією з таких систем є всесвітньо відомий пошуковик Google. На своїй ресурсній базі Інтернет-гігант впровадив найсучаснішу за своїми можливостями платформу Google Apps або Google-додатків, що дозволяє виконувати найрізноманітніші дії, в тому числі і створювати цілком конкурентоспроможні презентації іноземною мовою. Звичайно, презентації Google поки що не вміють багато чого з арсеналу названих вище професійних

засобів, але те, що вони можуть, – а це одночасна робота багатьох користувачів з одним документом, можливість відстеження дій з документом кожного користувача окремо, вебіари, телеконференції, відеочати між користувачами при обговоренні тієї чи іншої проблеми – цього достатньо, щоб застосовувати їх у спільній роботі викладача і студентів, як у навчальному процесі в цілому, так і при підготовці студентів до участі в науково-практичних конференціях, конкурсах, олімпіадах зокрема. До того ж подібна робота не вимагає ліцензійного програмного забезпечення, що важливо у сформованих сучасних умовах.

У Донбаському державному педагогічному університеті (м. Слов'янськ, Донецької області) за останні роки накопичено певний досвід роботи у вказаному напрямку, зокрема на іноземному відділенні філологічного факультету. На філологічному факультеті створено ресурсний центр – платформу для розвитку студентів, педагогів, учителів іноземної мови; за допомогою глобальної мережі починає зростати освітньо-інформаційний Інтернет-простір факультету. Студенти факультету приймають активну участь у регіональних науково-практичних конференціях, Всеукраїнських конкурсах та олімпіадах, захищають дипломні і магістерські роботи, де найважливішу роль відіграють саме мультимедійні презентації іноземною мовою.

Однак, незважаючи на досягнуті успіхи, існують і певні проблеми, а саме: внаслідок того, що студенти гуманітарних факультетів за рівнем компетенції в інформаційно-комунікаційних технологіях традиційно програють студентам факультетів технічного та математичного профілю, здатність індивіда вирішувати навчальні, наукові, професійні завдання за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій на гуманітарних факультетах дещо нижче, ніж на інших. Крім того, відсутня спеціальна підготовка студентів по створенню слайдових або потокових презентацій, і тим більше онлайн-презентацій. Тому, ми ставимо завдання розробити методику створення онлайн-презентацій та виявити особливості їх застосування на різних етапах проведення науково-дослідної діяльності студентів, в тому числі і на завершальному етапі, що має сприяти підвищенню ефективності та результативності цієї діяльності.

Серед загальних вимог до слайдової презентації називають наступні:

- Відповідність інформації останнім досягненням науки.
- Використання найбільш виразних форм зображення об'єкта дослідження.
- Ілюстрація важких для сприйняття частин дослідження.
- Розміщення інформації на слайді з наступною можливою демонстрацією як цілісно, так і окремо за складовими компонентами [6: 23].

Презентація краще сприймається, коли використовують не більш одного-двох шрифтів. Бажано використовувати шрифти, які не мають тонких ліній. Деякі дослідники пропонують не завжди використовувати знаки пунктуації. Вважається, що відсутність крапки в кінці речення допомагає аудиторії зосередитися на головному – на її сприйнятті та утриманні. Власне, і довгі складносурядні і складнопідрядні речення не рекомендується використовувати. Замість них – лаконічні словосполучення або тези. Велика кількість тексту перевантажує і слайд, і глядача. При цьому презентатор повинен не читати текст, а вільно розповідати, використовуючи слайди або відеоряд в якості додаткового матеріалу, фіксуючи увагу глядачів на інформації, що пропонується. Замість нумерованих списків доцільніше застосовувати марковані. Також не варто використовувати великі літери для всього тексту. Загальна вимога сприйняття тексту на великому екрані – розмір шрифту. Практика показує, що розміри шрифтів не можуть бути менше 24-30 пунктів [6].

Що стосується використання колірної гами, психологи вважають, що поєднання більш чотирьох кольорів на одному слайді неприйнятно.

Щоб не розсіювати увагу глядача, не варто розміщувати на слайді кілька об'єктів одночасно. Краще за все – один, як виняток – два, які по черзі аналізуються доповідачем, а потім пропонується порівняльна характеристика.

Досить великі таблиці з даними, як правило, презентуються логічно завершеними частинами і демонструються на окремих слайдах, оскільки велика кількість інформації на одному слайді, взагалі, не сприймається. Особливої уваги потребують діаграми, графіки та

схеми з результатами експериментальних досліджень. Окремий слайд сам по собі не є закінченим наочним поданням тієї чи іншої частини дослідження, тому його демонстрація повинна супроводжуватися коментарями доповідача. Таким чином, текст на слайді, що дублює слова автора презентації, відволікає увагу аудиторії.

Створюючи слайд мультимедійної презентації, слід дотримуватися деяких методичних рекомендацій:

- Окремий слайд не є джерелом інформації, він має супроводжуватися поясненнями та коментарем презентатора.

- Текстова інформація повинна бути лаконічною.

- Не слід перевантажувати слайд анімаційними ефектами, лише складні схеми можуть нарощуватися в логічній послідовності [3].

- Ілюстративний матеріал дослідження (приклади іноземною мовою) має відрізнятися від загального тексту за шрифтом.

- Для наочного супроводу бажано використовувати відеофрагменти уроків іноземної мови та позакласних заходів студентів-практикантів під час педагогічної практики.

Якість підготовки фахівців пов'язана із задоволенням потреб самого студента, як наявних, так і прогнозованих, вивчення яких має стати окремим напрямом діяльності вищого навчального закладу. Такий вид діагностичного пізнання може стимулювати більш успішний розвиток науково-дослідної роботи студентів, і як результат – професійне становлення майбутнього педагога-філолога.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, науково-дослідна робота є невід'ємною частиною підготовки майбутніх фахівців до професійної творчої діяльності. За умови використання різноманітних методів роботи, нетрадиційного підходу до розробки й виконання проблемно-пошукових дослідницьких завдань, їх різноманітності, означений вид роботи озброює студента методами, прийомами й навичками індивідуальної та колективної роботи, сприяє розвитку творчих здібностей, самостійності, активізації навчально-пізнавальної діяльності, творчого мислення, дослідницьких навичок студентів, розвиває наукову інтуїцію, творчий підхід до сприйняття знань і практичного їх застосування під час вирішення поставленої проблеми [8: 346].

Організацію науково-дослідної роботи студентів варто проводити з урахуванням принципів наступності й перспективності, тобто залучати студентів до наукової діяльності варто ще з перших курсів, що допоможе їм знайти своє місце у подальшій дослідницькій роботі. При цьому дуже важливо починати свою наукову діяльність з простих форм, поступово переходячи до більш складних, зокрема, мультимедійних презентацій, що дозволить майбутньому філологу гармонійно розвиватися, поглиблюючи знання, удосконалюючи свої уміння й навички дослідницького характеру.

Праксеологічна культура як неодмінний компонент будь-якої діяльності – це комплекс знань, умінь, рис характеру, що забезпечують найбільш раціональне практичне використання професійного потенціалу, здатність вибору в конкретних умовах високорезультативних, економічних і надійних способів діяльності. Професійна ж компетенція, крім основних складових передбачає також оволодіння способами вирішення професійно-педагогічних завдань, а також моделями їх вирішення, які й можуть бути у вигляді слайдових або потокових мультимедійних презентацій.

Проведене дослідження відкриває цілий ряд напрямків для подальших змін в теорії та практиці питань, пов'язаних з розвитком індивідуального педагогічного стилю студентів, які включені в сучасний науковий інформаційний простір; розробкою цілісної моделі самоконтролю і самооцінки студентів у системі професійної підготовки.

Перспективи подальших пошуків, на наш погляд, полягають у вдосконаленні форм науково-дослідної роботи студентів з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Подальшого дослідження потребують питання стимулювання студентів до здійснення науково-дослідної роботи; необхідність виявлення критеріїв для виміру рівня розвитку творчого потенціалу, творчих умінь, навичок, необхідних для створення якісних мультимедійних презентацій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів, вид-во «СПОЛОМ», 2012. – 506 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Киченко А. А. Методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов посредством мультимедийных презентаций : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / А. А. Киченко. – М., 2010. – 225 с.
4. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / О. М. Куцевол. Вінниця: Глобус-прес, 2006. 348 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти / Сайт Міністерства освіти і науки України. Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
6. Поясок Т. Б. Застосування інформаційних технологій для підвищення якості навчального процесу у ВНЗ / Т. Б. Поясок // Освіта та педагогічні науки № 1 (150), 2012. – С. 22-27.
7. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО-РАО, 2010. – 140 с.
8. Саприкіна Н. Науково-дослідна робота як засіб розвитку креативних здібностей студентів-філологів / Н. Саприкіна // Вісник Львів. Ун-ту. – Серія філол. 2010. Вип. 50. С. 342-348.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Коротяєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, інноваційні технології у навчанні іноземних мов.

ГРУПОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті зазначається актуальність використання групових форм організації інтерактивного навчання іноземної мови у вищій школі. Автор аналізує переваги та труднощі, наводить правила та вимоги і дає методичні рекомендації організації групових форм інтерактивного навчання англійської мови студентів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: інтерактивне навчання, групова форма, заняття з англійської мови, інтерактивні методи, уміння, знання, навички студентів.

In the article actuality of the use of group forms of organization of interactive studies of foreign language registers at higher school. An author analyses advantages and difficulties, points rules and requirements and gives methodical recommendations to organization of group forms of interactive studies of English of students in the process of professional preparation.

Keywords: interactive studies, group form, lessons of English, interactive methods, abilities, knowledge, skills of students.

Традиційно навчальний процес у ВНЗ зорієнтований на здобуття і творче засвоєння студентами знань з навчального предмету. Але завдяки динамічного нарощення способів отримання інформації, швидкій зміні підходів і технологій навчання перед сучасною системою освіти стоїть завдання: підготувати випускників ВНЗ до конкурентоспроможності у майбутній професійній діяльності, забезпечити розвиток комунікативних умінь у особистісному і колективному спілкуванні. Іншими словами, студент повинен використовувати здобуті знання у своїй практичній, професійній, громадській діяльності тощо. Тому основна мета роботи викладача у ВНЗ – перетворити навчально-пізнавальну діяльність студентів на органічне засвоєння знань як основу діяльності людини в різних сферах життя. Студент повинен відчувати упевненість у виборі й прийнятті рішень, уміти застосовувати свої рішення й відповідати за них, бути готовим діяти в нестандартних ситуаціях, вчитися самостійно розвиватися й удосконалюватися. Тому вже зараз педагогічна діяльність викладача повинна бути спрямована на формування індивідуальності, того хто навчається, на всебічний, гармонійний розвиток його особистості в навчальній діяльності. Процес навчання потребує напруженої розумової праці, власної активності студента в ньому.

У вивченні іноземної мови такого залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності можна досягати за допомогою інтерактивного навчання. Використовуючи у своїй роботі інтерактивні методи навчання, викладач створює умови, за яких студенти активно

залучаються до навчальної діяльності, кожний студент відчуває свою важливість у розв'язанні різноманітних педагогічних ситуацій, задоволення від успішності виконання навчальних завдань, власну інтелектуальну спроможність.

Організація інтерактивного навчання полягає в тому, що викладач створює умови навчально-пізнавальної діяльності студентів таким чином, що ті намагаються самостійно вирішувати навчальні проблеми, спираючись на свої потенційні можливості й уже набуті знання в процесі взаємодії «студент – інформація», «студент – ситуація», «студент - знання», «студент-проблема», «студент-студент» тощо. Тому в методиці проведення сучасного заняття з англійської мови значне місце слід відводити груповим формам організації інтерактивного навчання.

У відповідності до залучення студентів у навчальний процес прийнято поділяти інтерактивні методи на наступні групи: парна (робота студента в парі із студентом тощо), фронтальна (викладач навчає одночасно групу студентів), групова або кооперативна (усі студенти навчають один одного), індивідуальна (самостійна) робота студента [4, 6].

У своїй роботі автор статті використовує групову форму роботи на заняттях з англійської мови для формування у студентів комунікативної компетенції, оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь критичного мислення у вираженні власних думок і відстоювання позицій. Групова форма роботи передбачає навчання викладачем групи студентів, де одночасно всі студенти групи працюють над завданням разом, але й вчать нести відповідальність індивідуально за загальні результати. За таких умов сильні студенти виявляють свою активність і виказують кращі здібності у розв'язанні різноманітних завдань, а невстигаючі студенти відчуваючи підтримку одногрупників, поводять себе більш впевнено, і охоче долучаються до роботи своєї групи. Таким чином, студенти всієї групи об'єднані спільною метою, усвідомлюють, що успіх роботи залежить від зусиль кожного. У групі студенти одержують від викладача чітку інструкцію щодо виконання певного завдання, виконують своє завдання поки всі студенти не будуть готові дати відповідь на поставлене запитання, обмінюються інформацією з членами іншої групи, створюючи нові групи з представниками, що мали інше завдання, об'єднуються в коло однодумців із метою перевірки виконання завдань, поставлених викладачем.

Автор наводить наступні методичні рекомендації підготовки заняття із використанням групової форми роботи організації інтерактивного навчання: методично обґрунтовано використовувати метод групового навчання на конкретному етапі заняття (закріплення або вивчення нового матеріалу, перевірка або контроль обсягу й глибини набутих знань); завдання мають бути проблемними, спонукати студентів до активності, критичного мислення, пошуку нових знань і нових способів дій; рівноцінно формувати групи, ретельно скласти план й продумати хід роботи, визначити хронометраж, ролі учасників, виробити критерії оцінювання ефективності виконання завдань; розробити інструкції, які стимулюють студентів до навчально-пізнавальної діяльності; передбачити розвиток групової діяльності студентів; регулювати ступінь викладацької допомоги групам у процесі їх роботи; оголошувати очікувані результати роботи студентів; заохочувати успішність виконаної роботи; проводити детальний аналіз, обговорювання за підсумками групової роботи.

Під час проведення занять із використанням групової форми організації інтерактивного навчання важливо знати правила об'єднання в групи [1, 2, 3, 5]:

1. Потрібно враховувати навчальні й позанавчальні інтереси студентів, рівень їх комунікабельності, емоційності, соціальний статус.

2. Кількість студентів у навчальній групі може коливатись від трьох до шести осіб. У випадку меншої кількості студентам важко різнобічно розглянути проблему, у випадку більшої кількості – складно врахувати об'єм виконання роботи кожного студента.

3. Склад групи може змінюватися залежно від характеру (складності) завдання.

4. Студенти можуть об'єднуватися в групи за власним вибором, за вибором викладача, за результатами жеребкування, тощо.

5. Група має бути однорідною, різнорідною, постійною або мобільною.

6. Під час створення групи потрібно враховувати психологічну єдність студентів, бажання студентів, потенціал можливостей для їх успішної спільної діяльності. Повинен реалізовуватися принцип рівноправності.

Під час проведення занять із використанням групової форми організації інтерактивного навчання важливо дотримуватися наступних вимог [1, 2, 3, 5]:

1. Забезпечити позицію студента як активного суб'єкта навчання.
2. Створити й підтримувати високий рівень пізнавального інтересу й самостійності студентів.
3. Налагоджувати та підтримувати спільну діяльність окремих груп.
4. Контролювати діяльність груп опосередковано через завдання.
5. Забезпечувати порядок роботи.

6. Стимулювати студентів до спільного висловлювання думок й використання різних способів виконання завдань без страху помилитися, запропонувати неправильну відповідь, тощо.

7. Вчасно виправляти тільки ті помилки, які перешкоджають розумінню.
8. Аналізувати типові й нетипові помилки після завершення виконання завдань.
9. Створювати ситуації успіху, схвалення, підтримки, доброзичливості.

На різних етапах заняття можна використовувати різні групові форми навчання: роботу в парах, ротаційні трійки, «Два – чотири – всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

Метод «Два – чотири – всі разом» доцільно використовувати під час закріплення або вивчення нового матеріалу з метою його ґрунтовного аналізу та осмислення. Реалізація цього методу сприяє розвитку спілкування в групі, навичок роботи в групі, вмінь критичного мислення: переконувати співрозмовника, вести дискусію, приходити до компромісу.

Пропонуємо власний варіант реалізації методу „Два-чотири – всі разом”:

1. Викладач об'єднує студентів у пари.
2. Викладач задає питання для обговорення, дискусії, виділяє час (2-3 хв.) для обговорення та прийняття спільного рішення (відповіді).
3. Викладач об'єднує пари в четвірки і просить обговорити попередньо досягнуті рішення. Як і в парах, четвірки мають дійти згоди з проблеми та прийняти рішення.
4. Обговоріть результати, що отримали в четвірках.
5. Запропонуйте четвіркам по черзі презентувати власне рішення. Після виступу усіх колективно обговоріть рішення, які наведені групами.

За використання методу „Два-чотири – всі разом” можна вносити декілька проблем на обговорення чи ставити декілька завдань одночасно. Варто лише подбати, щоб у групі над кожною проблемою на початковому етапі працювали не менше 2х пар.

Метод «Карусель» доцільно використовувати під час інтенсивної перевірки обсягу й контролю глибини наявних знань. В студентів розвивається вміння аргументувати власну позицію. Це один із варіантів кооперативного навчання, при якому одночасно залучаються в роботу всі учасники навчального процесу. При цьому відбувається активне спілкування та обговорення проблеми між усіма студентами. Цю технологію варто застосовувати для: 1) Збирання інформації з будь-якої теми; 2) Інтенсивної перевірки обсягу та глибини знань; 3) Розвитку вмінь критично мислити й аргументувати свою позицію.

Наводимо приклад реалізації методу «Карусель»:

1. Викладач об'єднує групу у кілька бригад (залежить від кількості проблем, що будуть вирішуватися). Кожна з них обирає бригадира, який відповідає за збір інформації.
2. Викладач дає групам завдання, вони обговорюють його та занотують на аркуші паперу основні тези (до 3 хв.). Після запису інформації аркуші передаються за годинниковою стрілкою від однієї групи до іншої. Кожна команда знайомиться із написаними фактами та за необхідністю доповнює своїми. Коли «Карусель» робить один оберт, бригада узагальнює матеріали та звітує з певної проблеми.

Метод «Акваріум» доцільно використовувати під час удосконалення вмінь та навичок студентів. Реалізація цього методу сприяє розвитку спілкування в малій групі, вміння критично мислити, дискутувати й аргументувати свою думку.

Наводимо приклад реалізації методу „Акваріум”:

1. Викладач розподіляє студентів на чотири групи. Одна з груп сідає в центрі аудиторії. Це необхідно, щоб відокремити діючу групу від інших студентів в аудиторії певною відстанню. Ця група отримує лист із ситуацією і постановкою завдання.

2. Поки група займає місце, викладач ознайомлює групу з цим завданням і нагадує правила дискусії в малих групах. Групі пропонують вголос прочитати ситуацію та обговорити її розв’язання. Всі інші студенти мають тільки слухати, не втручаючись в хід обговорення. На цю роботу групі дається 3-5 хв. Після закінчення часу відведеного для обговорення група займає свої місця, а викладач ставить до класу запитання: Чи погоджуєтесь з запропонованими рішеннями? Чи достатньо аргументовані ці рішення? Який аргумент був найкращим?

На таку бесіду відводиться до 2-3 хв. Після цього місце в „Акваріумі” займає інша група і обговорює наступну проблемну ситуацію.

Всі групи по черзі мають побувати в „Акваріумі”, і діяльність кожної із них має бути обговорена всією аудиторією.

Наприкінці, викладач повинен прокоментувати рівень володіння студентами навичками ведення дискусії в малих групах та звернути увагу учасників на усунення помилок в цьому виді навчальної діяльності, наголосити на важливості подальшого розвитку комунікативних навичок та умінь – 2-3 хв. В межах „Акваріуму” можна підвести підсумки заняття або за браком часу обмежитись обговоренням роботи кожної групи.

«Робота в парах» використовується під час засвоєння, закріплення, перевірки глибини знань студентів тощо. Реалізація цього методу сприяє розвитку як навичок спілкування так і критичного мислення.

Пропонуємо власний варіант реалізації методу «Робота в парах»:

1. Викладач задає студентам питання для дискусії або гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених в ситуації, виділяє їм небагато часу для того, щоб продумати можливі відповіді або рішення самостійно.

2. Викладач об’єднує студентів в пари, визначає, хто з пари буде починати висловлюватись і просить їх обговорити свої ідеї один з одним.

Краще зразу визначити час на висловлювання кожного з учасників пари і спільне обговорення. Це допомагає студентам від початку звикнути до чіткої організації роботи в парі. Вони мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

3. Кожна пара обмінюється своїми ідеями та аргументами з усією аудиторією, що допомагає провести загальну дискусію.

Метод «Ротаційні трійки» доцільно використовувати під час закріплення та засвоєння нового матеріалу, або який вже вивчили.

1. Викладач використовує переважно питання, що передбачають неоднозначної відповіді.

2. Викладач об’єднує студентів у трійки таким чином, щоб кожна з них бачила трійку праворуч і трійку ліворуч. Разом усі трійки мають утворити коло.

3. Викладач формулює кожній трійці відкрите питання (однакове для всіх).

4. Кожен у трійці має відповісти на це питання по черзі.

Після короткого обговорення запропонуйте учасникам розрахуватися від 0 до 2.

Студенти з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а студенти з номером 2 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Студенти з номером 0 залишаються на місці й є постійними членами трійки. Результатом буде зовсім нова трійка.

Ви можете змінювати трійки стільки разів, скільки у вас є питань. Так, наприклад, коли проходить три ротації, кожен студент зустрічається із шістьма іншими учасниками.

Студенти з номером 0 можуть виступати в ролі консультантів, тому в разі потреби викладач має можливість скорегувати розташування студентів в трійках.

«Робота в малих групах» використовується під час закріплення й засвоєння знань, для вирішення комплексних проблем, що потребують колективного обговорення. Реалізація цього методу сприяє розвитку умінь аналізувати, узагальнювати, розвитку пізнавальної активності, логічного мислення.

Наводимо приклад реалізації методу «Робота в малих групах»:

1. Викладач об'єднує студентів в малі групи, пропонує сісти віч-на-віч.
2. Викладач встановлює правила роботи групи й критерії оцінювання її досягнень.
3. Викладач надає кожному певну роль (наприклад: читець, секретар, доповідач, хронометрист).
4. Викладач дає спільне завдання й пропонує кожному поділитися своєю інформацією й матеріалами з іншими учасниками групи;
5. Викладач заохочує студентів пояснювати одне одному незрозуміле, розробляти проблему, підбивати підсумки обговорення;
6. Викладач дає загальну оцінку роботи кожної групи (винагороду);
7. Для об'єктивного контролю викладач запитує по одному студенту з кожної групи у випадковому порядку;
8. Викладач стимулює студентів до самоаналізу дій, що відбуваються всередині групи в процесі її роботи.

Висновки. Таким чином, заняття з використанням групової форми роботи уможливають студентам усвідомити важливість допомогти одне одному у виконанні навчальних завдань, забезпечують виникненню інтересу до навчальної діяльності й досягнення успішних результатів. При цьому викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, які він пропонує в групі для опрацювання. Такий вид навчальної діяльності не тільки не ізолює студентів один від одного, а й стимулює їх до кооперації зусиль, взаємодопомоги та співпраці на занятті. Спільна колективна діяльність створює оптимальні умови для активізації кожного й розвиває здатність правильно сприймати інших, адекватно оцінювати себе, результати власної діяльності, навчаче висловлювати, аргументувати свою позицію, узагальнювати, аналізувати інші думки.

Отже, запровадження групової форми роботи організації інтерактивного навчання забезпечує успіх студента, стимулює до творчості, спілкування в ситуаціях, наближених до реального життя, формує критичне мислення.

Групова форма роботи організації інтерактивного навчання на заняттях з англійської мови має значні переваги порівняно з іншими методами:

1. Допомогає створювати на занятті умови для формування позитивної мотивації студентів.
2. Дає можливість застосовувати диференційний підхід у навчанні.
3. Сприяє виробленню вмінь співпрацювати з іншими студентами.
4. Забезпечує загальну активність всіх студентів.
5. Реалізовує їхнє природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.
6. Формує в студентів уміння дискутувати, аргументувати, аналізувати, узагальнювати власні та інші думки.
7. Підвищує результативність навчання.

До основних переваг у своїй роботі за використання групових форм організації інтерактивного навчання автор відносить: збагачення власного життєвого досвіду студентів через процес іншомовного спілкування, розвиток навичок самостійної роботи, демократичне й рівноправне партнерство викладача й студентів, формування у студентів стійких умінь і навичок як індивідуальної так і колективної навчально-пізнавальної діяльності. І в той же час актуалізує важливість застосування студентами набутих навичок й умінь спрямованих на розвиток не лише творчого потенціалу, але й на вміння критично мислити та раціонально діяти, удосконалюючи особисті комунікативні здібності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гейхман Л. К., Зуев И. И., Нигматуллова Э. Ф., Попова Г. С. Интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам. - <http://www.iii04.pfo-perm.ru>
2. Глушок Л. М. Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / Л. М. Глушок // Педагогічний дискурс. – 2010. – Серпень. – С. 56–59.
3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання/Упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
4. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод, посіб. Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. - К.: А.П.Н., 2002.

5. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент обучения нового опыта // Педагогика. – 2000. - №7. – С.12-18.

6. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник /НАПНУ України, Педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костянтин Костюченко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування раціонально-критичного мислення майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, дослідження методики комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови у ВНЗ.

МІСЦЕ І РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Людмила КРИЧУН (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається питання особливостей організації модульної технології навчання студентів ОКР "Магістр" у вищій школі. Автором запропоновано власне бачення такого підходу до підготовки майбутніх викладачів української мови. Публікація містить систему змістових блоків і прийоми їх вивчення в курсі методика навчання української мови у вищій школі.

Ключові слова: методика навчання української мови, технології навчання, модульна технологія навчання, модуль, самостійна робота студентів.

The article dwells on the peculiarities of the module technology of teaching in the higher school graduate courses. The researcher has advanced her own understanding of such approach to the training of the Ukrainian language teachers-to-be. The paper presents the system of the key units and methods of their integration in the studying process for the course of the Ukrainian language teaching methodology for the higher school.

Keywords: Ukrainian language teaching methodology, technology of teaching, module technology of teaching, module, students' independent work.

Кінець XIX століття приніс у методичну науку в цілому і в методику навчання української мови у вищій школі зокрема технологію особистісно орієнтованого навчання. Цим ми, у першу чергу, завдячуємо працям В. Сухомлинського, І. Кона, І. Беха та багатьох інших відомих учених, котрі неодноразово порушували у своїх працях питання необхідності особистісного підходу до навчання учнів.

Технологія особистісного навчання у своїй основі ґрунтується на суб'єктному досвіді життєдіяльності, набутому особою в умовах соціокультурного оточення, і полягає у спільному (студент – викладач) конструюванні програмної діяльності [3: 36].

Модульно-розвивальна технологія – один з видів особистісно орієнтованого навчання. Під модульним сучасна дидактика розуміє такий процес, при якому переважають гнучкі стандарти змісту підготовки фахівців, а в цілому – це підхід, де кожен, хто навчається, міг би "самостійно працювати із запропонованими йому індивідуальними програмами [3: 83], які наразі у ВНЗ представлені широким спектром програмно-методичного забезпечення, як-от: навчально-методичні комплекси, наукові проекти навчальних модулів, граф-схеми навчальних курсів, індивідуальні науково-дослідні завдання тощо.

Кредитно-модульну технологію навчання нині активно розробляють П. Сікорський [6], В. Журавський, М. Згуровський [4], В. Байденко [1], Ю. Якименко [8].

Тож, виходячи з особливостей навчання студентів вищої школи за модульно-рейтинговою системою, можемо говорити про актуальність запропонованої проблеми у підготовці фахівців ОКР "Магістр" зокрема й у межах окремого навчального модуля, який у галузевому стандарті називається "Методика навчання української мови у вищій школі".

Метою нашої наукової розвідки є визначення особливостей застосування технології модульного навчання при підготовці майбутніх викладачів української мови, а також представлення розроблених автором й апробованих на заняттях з магістрами модулів вивчення навчальної дисципліни "Методика навчання української мови у вищій школі".

Традиційна методика навчання української мови чи то для бакалаврів, чи для магістрів пропонує одну з найпростіших, на наш погляд, позицій в організації освітньої діяльності – інформаційно-контрольну функцію викладача. Погодьмося, що саме таке призначення наставника протягом тривалого періоду часу було виправданим, оскільки значну частину

науково-навчальної інформації студент-філолог міг отримати лише на лекції, у тому числі й з методики викладання української мови. Тут вирішальним фактором слугували відсутність підручників, посібників, а головне – вільного доступу до тих, які МОН України рекомендувало до використання у ВНЗ, проте видані вони були в окремих вишах і не мали значного тиражування. З розширенням мережі Інтернет ця проблема значно спростилася, однак залишилися суб'єктивні фактори: деяким студентам набагато простіше укласти конспект лекції зі слів викладача, аніж самостійно дібрати певний матеріал й, обговоривши його на лекції, зробити певні висновки.

Ураховуючи все зазначене вище, ми розробили своєрідну модель вивчення курсу методики навчання української мови у вищій школі, виокремивши в цій навчальній дисципліні завершені частини, блоки, тобто модулі, опанування яких зрештою й продемонструє через накопичувальну систему балів, якою мірою той чи той студент засвоїв цей навчальний курс. В основі кожного з таких блоків-модулів лежить значний відсоток (більше 50%) самостійної роботи студентів, а викладач за таких умов лише надає методичний супровід для належної організації вивчення окремого модуля.

Не можна не зважати на думку О. Потапенка, який стверджує, що обов'язковими компонентами методичного забезпечення самостійної роботи з МНУМ у ВШ мають бути: 1) методичні настанови/рекомендації, 2) план вивчення окремого матеріалу, 3) термінологічний мінімум ключових понять, 4) питання для контролю та самоконтролю, 5) список обов'язкової та додаткової літератури [5: 55]. Тож, аби самостійна робота при застосуванні модульної технології навчання була ефективною, її необхідно певним чином технологізувати, тобто запропонувати магістрантові своєрідний алгоритм її виконання. У такому разі студент знайде раціональні способи запам'ятовування навчального матеріалу, а далі – й застосування його у власній практичній діяльності.

Саме цьому підпорядковується модульний принцип навчання, оскільки він "дає змогу скласти реальну програму засвоєння структуровано-генералізованих й адаптованих до психолого-фізіологічних можливостей учнів теоретичних знань, практичних навичок і вмінь з використанням принципу випереджувально-цілісного вивчення теоретичних знань і формування практичних навичок та творчих умінь" [7: 63].

Базовою для будь-якого модуля є структура знань, де слід виокремлювати "головні й допоміжні знання" [7: 64]. В основі ж організації модульного навчання, на думку В. Бураяка, лежать певні "педагогічні правила": 1) навчальний матеріал слід конструювати таким чином, щоб він повною мірою забезпечував досягнення кожним студентом поставленої перед ним дидактичної мети; 2) він повинен бути представлений настільки завершеним блоком, щоб забезпечувати можливість конструювання єдиного змісту навчання, що відповідає комплексній дидактичній меті, із окремих модулів; 3) відповідно до навчального матеріалу слід інтегрувати різні види й форми навчання, підпорядковані досягненню визначеної мети [2: 19].

Базуючись на зазначених вище позиціях, увесь навчальний матеріал з курсу Методика навчання української мови у вищій школі ми поділили на 2-а модулі: 1. Технології навчання на заняттях з української мови та 2. Методика організації й контролю навчальної та науково-дослідної роботи студентів з української мови. Кожен із зазначених модулів містить лекційну компоненту, практичний складник та самостійну роботу. Наприклад, модуль 1 передбачає засвоєння теоретичного матеріалу шляхом заслуховування 2-ох тем у формі лекцій (Лекція 1 Методика викладання української мови у вищій школі як наука і навчальна дисципліна. Навчально-методична документація з української мови у вищій школі; Лекція 2 Методи викладання української мови у вищій школі). Зрозуміло, що ці дві теми не відображають у повному обсязі змісту модуля, у якому студент має засвоїти навчальні технології з української мови, через це ми пропонуємо шляхом самостійного вивчення цілої низки тем доповнити теоретичну інформацію, а отже, і спрямувати зусилля магістрантів на формування професійних компетенцій.

Самостійна робота із зазначеного модуля – це не лише робота студента над матеріалом через опрацювання підручників, посібників, інтернет-ресурсів, а й дослідження запропонованих викладачем стандартів вищої освіти, навчальних та робочих навчальних

планів, навчальних та робочих програм з ряду філологічних дисциплін. І якщо на аудиторну роботу, наприклад, за цим модулем відводиться 11 годин, то на самостійну – 36, що складає 76,5%. Тому, аби забезпечити цілісне засвоєння магістрантами навчального матеріалу із зазначено модуля, ми пропонуємо кожному студентові пакет інформаційних матеріалів, де розміщуються документи, необхідні для дослідження. Цю так звану папку студент доповнює власними напрацюваннями, це, до речі, можуть бути й самостійно розроблені вправи, завдання, тести тощо. Таким чином формується портфель базової інформації, підтверженої власними доробком, яка містить сукупність матеріалів з модуля, що вивчається.

Для самостійної роботи студентів пропонуємо різного роду індивідуальні науково-дослідні завдання, творчі роботи з окремих методичних питань, розробки навчальних проектів для студентів ВНЗ різних рівнів акредитації та учнів старшої профільної школи тощо.

Модуль 2 Методика організації й контролю навчальної та науково-дослідної роботи студентів з української мови структурований аналогічно, проте доповнений значною кількістю індивідуальної роботи магістрантів, у межах якої виокремлюємо розробку тематики спеціальних курсів та спеціальних семінарів філологічного спрямування, темаріїв курсових та дипломних робіт. Значну частку в самостійній роботі цього модуля посідає індивідуальна науково-дослідна робота студентів. З цієї теми магістранти формують пакети пропозицій з питань, які можна досліджувати, а також створюють методичний портфель до кожного із запропонованих питань.

Отже, місце і роль технології модульного навчання у підготовці майбутніх викладачів української мови нині переоцінити важко. Це питання на часі, проте потребує копійки й серйозної роботи у плані навчально-методичного забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байденко В.І. Болонський процес: [курс лекцій] / В.І. Байденко – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Бурак В. Організація модульного навчання // Освітні технології – 2009 -№ 7.- С. 18-31
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х.: Вид. група "Основа", 2009. – 176 с.
4. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входженням в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З. Згуровський. – К: ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2003 – 200 с.
5. Потапенко О.І. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс: Навч.-метод. посіб./ О.І. Потапенко, Г.І. Потапенко, Л.П. Кожуховська, Л.Е. Довбня, Т.В. Чубань, Н.Д. Юрійчук, Т.М. Левченко, Т.І. Товкайло, М.І. Навальна. За заг.ред.О.І. Потапенка. – К.: Міленіум, 2006, - 332 с.
6. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: [навч. посіб.] / П.І. Сікорський. – К: Видавництво Європейського університету, 2009. – 127 с.
7. Сікорський П.І. Наступність модульно-рейтингової і кредитно-модульної технології навчання // Вища школа – 2005 - № 5. – С. 59-70
8. Якименко Ю.І. Якість освіти – головний принцип Болонського процесу / Ю.І. Якименко // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу: матеріали першої Всеукраїнської науково – практичної конференції 20-21 лютого 2004 р. – К.: Видавництво Європейського університету, 2004. – С. 27 – 29.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Кричун – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, декан факультету філології та журналістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика навчання української мови, ономастика, літературна ономастика.

ЗАСТОСУВАННЯ ФРАКТАЛЬНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається проблема використання фрактальних систем у методиці навчання англійській мові студентів немовних факультетів.

Ключові слова: фрактал, фрактальні системи, вища освіта.

The paper deals with the problem of usage of fractional system in English Language Teaching Methodology of students of nonlinguistic department.

Key words: fractal, fractional system, higher education.

Постановка проблеми. Для успішного виконання завдань, що стоять перед сьогодишньою вищою школою в аспекті модернізації вивчення іноземних мов, важливо досягти ситуації, коли викладач і студенти стануть повноправними суб'єктами навчально-виховного процесу, а основою навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається.

Досягнути цього можливо тоді, коли процес навчання іноземним мовам буде не тільки логічним, змістовним, цікавим, але й набуде певних ознак майже філософського поняття **Шляху системи**, тобто коли в процесі навчальної діяльності буде проглядатися певний заданий досить жорсткий *алгоритм інформаційних змін* стану системи навчання іноземним мовам. При цьому, *цілісність системи* буде: по-перше, зрозуміла суб'єктам педагогічного процесу; по-друге, сама *функціональність* задаватиметься не тільки метою, завданнями вивчення іноземної мови, але й буде виражатись підсистемою демократичних взаємостосунків в середині системи. А це, в свою чергу, дасть можливість *моделювати* інтелектуальний, усвідомлений ритм вивчення іноземної мови.

На нашу думку, саме **фрактальні системи** могли б стати основою чи своєрідним фундаментом або, як кажуть філософи у широкому розумінні, *шляхом* сучасного демократичного вивчення іноземних мов студентами немовних факультетів.

На жаль, сучасна педагогічна [4] та методико-лінгвістична [5,6] наука не приділяє цьому артефакту належного значення.

З огляду на сказане, *метою пропонованої статті* є висвітлення імовірних шляхів застосування фрактальних систем у процесі навчання студентів англійській мові на немовних факультетах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В першу чергу нам, очевидно, потрібно більш детально зупинитися на таких базових поняттях у даному дослідженні як «фрактал» і «фрактальна система». Тим більше, що кожне із них є поки що для багатьох вчених-лінгвістів ще досить новим поняттям.

Отже, дещо нагадаємо про етимологію походження поняття «фрактал». Як відомо, наука про фрактали сформувалась в окрему наукову галузь спочатку у товщі наукових досліджень з математики на початку 70-х років ХХ століття, а остаточно проявилась в 1977 році у відомій книзі Б. Мандельброта «Фрактальна геометрія природи» (Mandelbrot B.B. «The fractal geometry of nature»). До речі, у цій книзі автор подає велику кількість малюнків із фрактальними системами, які наводяться як певні докази існування фрактальних об'єктів в природному середовищі.

Сам термін «фрактал» походить від латинського слова *fractus* (зламаний, розбитий), від якого, очевидно, походять і загальновідомі англійські терміни *fraction, fractional* – дріб, дробити. З математичного погляду фрактал – це, перш за все, множинність із дрібною розмірністю. Або, по іншому, фрактал – це геометрична структура, частини фрагментів якої в певній мірі подібні самій структурі.

Проте, слід, очевидно, відразу ж зауважити, що для лінгвістичної науки *лінійні* (математичні, геометричні) **фрактали** не зовсім, на нашу думку, підходять для використання у методиці навчання англійської мови внаслідок нелінійності самого людського спілкування, яке характеризується, як відомо, великим ступенем непередбачуваності, а то й хаотичності, навіть якщо є наперед задана тема спілкування. В свою чергу, лінійні фрактали – це фрактали, які визначаються *лінійними функціями*, тобто рівняннями першого порядку. При цьому *самоподібність* вони проявляють у звичайному простому «прямолінійному» вигляді: будь-яка частина фракталу є точна копія цілого.

В той же час, **нелінійні фрактали**, це вже такі, які визначаються *нелінійними функціями*, тобто де рівняння ступенів вище першого порядку. Відповідно більш різноманітною є і самоподібність нелінійних фракталів: у них частина фракталу це вже не точна, а лише схожа хоч і деформована (видозмінена) копія цілого.

Таким чином, якщо дещо підсумувати, то в загальному розумінні «фрактал – це закономірна зміна стану системи, яка повторюється в принципі, але не співпадає в деталях. Фрактал означає подібність або «само подібність» у всьому». [8:3] Або, за визначенням

відомого американського вченого Джефа Проузіса : «Фрактал – це об’єкт, який володіє безкінечною складністю, що дозволяє зблизька роздивитись не менше деталей, ніж здалеку»[3]. В природі це, наприклад, берегова лінія, листя на деревах, сніжинки тощо, які ніби однакові між собою, але в той же час істотно відрізняються тим же візерунком один від одного.

Далі, зрозуміло, розглянемо визначення «фрактальні системи». Але перед цим нагадаємо, що розуміється в сучасній науці під поняттям «система». Система – це «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв’язком частин чого-небудь» [2:1320].

З огляду на сказане, під фрактальною системою можна розуміти певну логічну будову фракталу. Або, іншими словами, принцип, який закладено в його основу.

Таким чином, **фрактальна система** – це проявлений принцип із множинністю послідовних якостей (станів), що знаходяться по відношенню один до одного в певних закономірностях і зв’язках [7:3-4].

Звідси випливає і розуміння того, що фрактальні системи не мають стаціонарних значень чи стаціонарних станів і повинні розглядатися на Шляху їх змін.

До речі, характерним є і той факт, що історично так склалася наукова думка у багатьох вчених, в тому числі й філологів, що фрактальні системи можуть бути лише в математиці, геометрії, алгебрі тощо (наприклад, «сніжинка» Хельги фон Коха, «трикутник» чи «решето» Серпинського, «пил» Кантора і т.п.). В той же час як у лінгвістиці цей артефакт вважався відсутнім. Проте, при більш уважному погляді, навіть взявши для аналізу декілька прикладів, ми можемо переконатись, що це зовсім не так. Згадаймо хоча б для початку загальнолюдську тисячолітню мрію про написання енциклопедичної Книги книг, де були б відповіді на всі питання. Ця Книга мала б складатися із багатьох книг, де описується те чи інше явище духовного чи матеріального світу в якому живе Людина. Якщо це ще не фрактал, то вже, як мінімум, перша до нього ітерація.

До речі, з огляду на сказане, ми можемо виділити і характерні риси **лінгвістичного фракталу**:

1. Він несе у змісті закінчену або повторювану із змінами (ітераціями) думку.
2. Частина його певним чином подібна цілому (при цьому відбувається певна ритмічна зміна послідовностей, виражених через фрактальні ітерації.
3. Сприйняття лінгвістичного фракталу відбувається послідовно, відповідно до певних наявних у ньому рівнів чи видозмін.
4. Лінгвістичний фрактал має певну лінійну структуру, оскільки повинен читатись від початку до кінця .

Самими відомими фрактальними системами в літературі є такі тексти, які складаються із певної кількості дублюючих елементів, де повторюваною частиною є «хвіст» твору: той же текст із будь-якою кількістю викинутих чи добавлених слів чи куплетів. Тобто, одиниця тексту – фраза, строфа, речення, а то й ціла розповідь починається , розвивається і закінчується повертаючись в початковий стан. Як правило, існує і певне місце переходу до наступної одиниці тексту, який десь повторює початкову.

Серед таких безкінечних творів у вигляді лінгвістичного фракталу можна навести приклади віршів для дітей, народних пісень тощо, які існують як у словянських, так і в інших, в тому числі, й англомовних народів.

Наприклад:

Вот море,
А на море суша,
А на суше пальма,
А на пальме клоп сидит
И видит море,
А на море суша ... [1: 4]

Або ж візьмемо інший відомий приклад віршів для дітей Р.Сефа «Нескінченні вірші»:

«Кто вечно хнычет и сучает –
Тот ничего не замечает,
Кто ничего не замечает –

Тот ничего не изучает,
Кто ничего не изучает,
Тот вечно хнычет и скучает.
Если скучно стало – почитай сначала [1:5].

До речі, якби ми подали ці вірші у вигляді фрактального малюнку, то їх можна було б відобразити у вигляді філософської «змії, яка кусає власний хвіст».

У свою чергу, в англійській мові ми, як уже зазначалось вище, ми теж можемо зустрічатись із лінгвістичними фракталами в літературі. До таких творів належать, наприклад, пісенька про десять зелених бутилок («Ten green bottles hanging on the wall...»), в якій куплети відрізняються між собою лише числом бутилок, які висять на стіні: в кожному наступному – на одну менше, ніж в попередньому. Подібна до цієї є і пісенька про п'ять сосисок

(«Five fat sausages sizzling in a pan ...»), які поступово, зрозуміло, зникали із сковорідки. Або ж загальновідома мабуть чи не у всіх мовах та на всіх континентах пісенька про десять негрят («Ten little nigger boys went out to dine...»), де фрактальні відмінності між куплетами пісеньки виражаються вже більше на рівні подій. [1: 7]

ВИКОРИСТАННЯ (НЕЛІНІЙНИХ) ЛІНГВІСТИЧНИХ ФРАКТАЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Хочемо ще раз наголосити на тому, що кардинальні політичні й економічні зміни в житті країни досить сильно вплинули і на вищу школу, її мету, завдання і зміст навчання. Це у великій мірі стосується також і вивчення іноземних мов, особливо англійської, яка стала, стала, по-суті, світовою технічною мовою. Звідси, в умовах збільшення процесів відкритості країни, її шляху до Євросоюзу, визначальними стали й переміни до вимог, які ставляться перед кваліфікованими спеціалістами в аспекті володіння ними англійською мовою, як мовою міжнародного спілкування.

Раніше головне завдання викладача англійської мови на немовних факультетах полягало в тому, щоб навчити студента читати тексти в аспекті його майбутньої спеціальності з словарем. Звідси впливало, що основна увага викладача приділялась розвитку у студента навичок та умінь читання, перекладу. В той же час, навчання говоріння, як правило, обмежувались навичками реферування тексту. При цьому розширення словарного запасу студента йшло більше за рахунок пасивного вокабуляру.

Таким чином, навичкам невідповідного монологічного і діалогічного мовлення, навичкам аудіювання увага приділялась незначна, а то й взагалі не приділялась.

В той же час, в сучасних умовах інтенсифікації соціально-економічного та культурного обміну інформацією між Україною та Європейським Союзом, завдання, які стоять перед викладачем англійської мови на немовних факультетах значно ускладнились: потрібно не тільки навчити студентів володіти професійно орієнтованою лексикою у плані читання текстів, їх перекладу та реферування, але й навчити їх вмінно спілкуватися в англійськомовному середовищі, а в перспективі й працювати у такому ж іншомовному оточенні за кордоном.

Тобто, іншими словами, сьогодні завдання перед викладачем стало вже двоєдиним: навчити студента спілкуватися англійською мовою на побутовому рівні та на професійному. Це дійсно складне завдання. Допомогти його вирішити могло б, на нашу думку, широке системне застосування у процесі вивчення англійської мови на немовних факультетах **нелінійних лінгвістичних фрактальних систем**.

До речі, у нашому розумінні **нелінійна лінгвістична фрактальна система** – це впорядкована навчальною метою сукупність лінгвістичних фракталів, де само подібність забезпечується певною сталою одиницею тексту (словом, фразою, строфою, реченням), а нелінійність наявністю певних змін (ітерацій) у змісті фракталів.

Іншими словами, нелінійна лінгвістична фрактальна система спрямована на досягнення студентами навчальних завдань і складається із багатьох лінгвістичних фракталів, які, у свою чергу, мають у своєму змісті варіативну та інваріантну складові. При цьому варіативна частина фракталів або фрактальних систем характеризується нелінійністю, оскільки кожен фрактал або фрактальна система не є точною, а є видозміненою в чомусь (букві, слові, фразі, строфі, реченні) копією подібної (попередньої) системи чи фрактала.

До речі, симптоматичним є, на нашу думку, і той факт, що нелінійні лінгвістичні фрактальні системи ми можемо застосовувати в методиці викладання англійської мови на немовних факультетах, практично, у всіх розділах та напрямках роботи з граматичним, лексичним чи фонетичним матеріалом. Для підтвердження даної думки наведемо декілька прикладів.

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

(із застосуванням нелінійних лінгвістичних фрактальних систем).

Як відомо, у вищі навчальні заклади студенти вже приходять досить ознайомленими із звуками англійської мови, але оскільки це студенти немовних факультетів, то вони ще досить серйозно потребують вправ на безпосереднє вправляння у вимові тих чи інших англійських звуків для того, щоб добитись автоматизації правильної вимови.

З цією метою використовуються: а) вправи на рецепцію та б) вправи на репродукцію / продукцію. Вони тісно пов'язані між собою і націлені на формування як слухових (фонематичний слух), так і вимовних (або артикуляційних) навичок.

З цією метою можна запропонувати студентам, наприклад, вправи на диференціацію звуків із застосуванням нелінійних фрактальних систем у вигляді скоромовок, щоб тренувати вимову.

1. Swan swam over the sea –
Swim, swan, swim
Swan, swam back again
Well swum, swan.
2. He has a hat.
He has a huge hat
He has a huge hat in his hand.
3. You can have:
Fried fresh fish,
Fish fried fresh,
Fresh fried fish,
Fresh fish fried
Or fish fresh fried. [5:155-156].

Нелінійні фрактальні лінгвістичні системи можуть застосовуватись також, наприклад, під час вивчення студентами немовних факультетів і теми «Нульовий артикль». При цьому студентам пояснюють, що артикль a/an, або the не вживаються у таких сталих словосполученнях :

- All alone – у повній самоті;
- All ever – усюди, скрізь;
- All around – кругом, з усіх боків;
- All along – весь час;
- All at once – відразу, раптом;
- All the more so – тим більше;
- All the same – однаково, байдуже;
- All but – майже, трохи не;
- All in all – повністю, у цілому та ін.

Крім того, щоб збільшити досить небагатий словниковий запас студентів немовних факультетів, можна запропонувати для системного вивчення на кожному занятті певні фразові єдності у вигляді нелінійних фрактальних систем. Для прикладу візьмемо «Phrasal verb to get» і дамо студентам завдання : скласти із даними фразовими словосполученнями речення.

- To get ready – бути готовим.
- To get together – зібратися разом.
- To get angry with – розсердитись на когось.

To get married – женитися, вийти заміж.

To get into (a car) – сісти в автомобіль.

To get up – вставати, підніматися.

To get to – добиратися куди-небудь.

To get home – добиратися до дому.

Таким чином, навіть ті декілька наведених нами прикладів застосування (нелінійних лінгвістичних) фрактальних систем під час навчання англійській мові студентів немовних факультетів засвідчили: по-перше, наявність фракталів та фрактальних систем в англійській мові та літературі; по-друге, продемонстрували можливість, а скоріше необхідність їх застосування для навчання студентів немовних факультетів. І це не тільки для того, щоб зацікавити студентів, по-новому дати їм певний матеріал, систематизувати знання з якоїсь конкретної теми. Навпаки, на нашу думку, завдання, яке стоїть перед сучасною вітчизняною лінгвістично-методичною наукою є набагато серйознішим, глобальнішим – змінити стару (радянсько-адміністративну) методологічну базу навчання іноземним мовам на нову, демократичну, яка відповідає б найвищим світовим стандартам і забезпечувала, таким чином, високу якість освітніх досягнень у галузі вивчення іноземних мов в Україні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бонч-Осмоловская Т. Фракталы в литературе. – Режим доступу: [http // textonly.ru/](http://textonly.ru/)
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад. і голов. Ред.. В.Т.Бусел.- К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Генералов В. Формула творения жизни // На грани невозможного.- 2002.- № 15.- С.14.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О.М.Пехота та ін. За заг. Ред. О.М. Пехоти.- К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Плигин А., Максименко И. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2005.- 272.
6. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид.2-е, доп.і перероб./ Кол.авторів під керів. С.Ю. Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 2004.- 360 с.
7. Федоров А. Фрактальные системы. Введение в теорию. – Режим доступу: [http:// asuper.nm.ru/](http://asuper.nm.ru/)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Лабенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика вивчення англійської мови, екологічна освіта.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Тетяна ЛІШТАБА (Кіровоград, Україна)

У статті висвітлюються деякі аспекти формування мовної культури та професійно важливих якостей спеціаліста в руслі професійної підготовки вчителя-словесника.

Ключові слова: мовлення, культура мовлення, мовленнєва підготовка, мовна норма, методи навчання.

The article deals with some aspects of language culture forming and important professionally qualities of a specialist in the light of professional preparation of a teacher of language.

Key words: speech, culture of speech, speech grounding, language norm, methods of teaching.

Входження України в нові міжнародні відносини як самостійної, незалежної й перспективної європейської країни вимагає більш високого рівня вихованості й освіченості фахівців, уміння пристосовуватися до соціальних умов, що постійно змінюються. Досконало володіючи мовою і технікою мовлення, фахівець може ефективно формувати й розвивати відповідні взаємовідносини з довіллям, впливати на соціальне оточення. Адже "культура мови – це не лише філологічна, а й соціальна проблема: вона в той чи інший спосіб пов'язана з найрізноманітнішими видами комунікації в сучасному світі" [1, с. 40].

Система освіти завжди була і є однією з найвпливовіших у сфері духовності та має потужний вплив на формування особистості. Якісні зміни в українській школі не можуть бути реалізовані без формування особистості вчителя, без його готовності до роботи з

дітьми. Лише особистість може творити особистість, і тому надзвичайно важливою є діяльність учителя на сучасному етапі суспільного розвитку. На жаль, чимало вчителів говорять такою мовою, яка є антивзірцем, показником того, як не треба говорити. Передусім це стосується використання словникового складу, який великою мірою засмічений невдалими кальками з російської мови та звичайними русизмами *співпадати, приймати участь, міроприємства, слідує, не дивлячись на, часи, карандаш, хорошо* і багато інших. Значний прошарок становить і діалектна лексика. Багато помилок трапляється у використанні граматичних форм, у наголошуванні слів. Неналежне володіння літературною мовою учителем, суржик відбивається і на успішності учнів. Тож формування культури мовлення майбутнього вчителя, спроможного стати мовленнєвим взірцем, носієм комунікативної культури в суспільстві, завжди було актуальною лінгводидактичною проблемою.

У лінгвістичних студіях Н. Бабич, С. Єрмоленко, Т. Космеди, І. Кочан, Л. Мацько, О. Сербенської, Л. Синельникової, Л. Струганець та інших висвітлено особливості соціально та професійно зумовленої мовленнєвої поведінки людей, різні аспекти ділової комунікації в професійній діяльності. Методичний аспект формування культури мовлення студентів став предметом дослідження Н. Голуб, Ж. Горіної, Л. Давидюк, І. Дроздової, К. Климової, Н. Остапенко М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.

Мета цієї статті полягає у визначенні ефективних шляхів та методів навчання, що сприяють формуванню й удосконаленню професійно необхідних мовленнєвих умінь та навичок сучасного вчителя-словесника.

Як слушно зауважує О. Горошкіна, "сучасний випускник університету має відзначитися високим рівнем теоретичної фахової підготовки і сформованими прикладними вміннями й навичками, зокрема розвиненим, образним, переконуючим мовленням" [2, с. 503]. То ж слід віддати належне новій удосконаленій програмі з курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" для неспеціальних факультетів, яка передбачає і вивчення норм сучасної української літературної мови, і набуття навичок вільного володіння різними функціональними стилями в навчальній діяльності й професійному спілкуванні.

Комплексна робота над формуванням зразкового мовлення студентів-філологів відбувається в процесі вивчення циклу лінгвістичних дисциплін.

Переважає більшість студентів-першокурсників мають неглибокі знання норм української літературної мови, несформовані мовленнєві вміння й навички, нестійкі навички монологічного та діалогічного мовлення.

Маємо підстави стверджувати, що невисокий рівень їхньої підготовки пояснюється об'єктивними причинами: на рівень мовленнєвої підготовки й культуру мовлення студентів має суттєвий вплив мовне середовище, в якому вони знаходилися до навчання у вищій школі; у них переважає "суржикове" мовлення, зумовлене впливом російськомовного оточення, що стало причиною недосконалого володіння нормами української літературної мови і як наслідок – інтерфероване мовлення. На подолання цих недоліків у мовленні студентів і має бути спрямоване навчання у ВНЗ.

Аналізуючи усні відповіді та письмові роботи студентів факультету філології та журналістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, ми дійшли висновків, що явище інтерференції властиве обом формам мовлення (усній і писемній). Найбільшу кількість помилок студенти допускають в усному мовленні, що зумовлено його психологічними особливостями: швидким темпом продукування, невідповідністю, невмінням стежити за власним (чужим) мовленням, неможливістю відредагувати власне мовлення.

Можна виділити такі групи помилок, яких припускаються студенти в усному й писемному мовленні:

- 1) Орфоепічні помилки, пов'язані з отождоженням звуків української і російської мов.
- 2) Лексичні помилки, пов'язані з уживанням слів ненормативних для української мови, що виявляється в переносі окремих слів і словосполучень з російської мови в українську.
- 3) Словотвірні помилки, що характеризуються сплутуванням суфіксів і префіксів подібних мов та відсутністю чергування приголосних при творенні слів.

4) Морфологічні помилки, що виявляються в сплутуванні граматичних категорій роду і числа, порушенні відмінювання і дієвідмінювання, недотриманні правил чергування приголосних у відмінкових формах іменників, у невластивому для української мови вживанні слів і словосполучень з прийменниками.

5) Синтаксичні помилки, що виявляються в порушенні керування, у прийменникових конструкціях, неправильному вживанні дієприкметникових зворотів, а також іменного і дієслівного складених присудків.

Кількісний аналіз допущених помилок дозволив визначити рівні сформованості культури мовлення студентів: високий, достатній, середній, низький. Констатуючий зріз показав, що більшість студентів-філологів має достатній та середній рівні сформованості культури мовлення.

Переважає більшість (44%) перебуває на середньому рівні, що характеризується нечіткою артикуляцією звуків, порушенням норм наголошування слів, несформованістю навичок самокорекції та самоконтролю.

На достатньому рівні перебуває порівняно менша кількість студентів (31 %). Вони майже не допускають орфоепічних, лексичних та граматичних помилок під час спілкування, виявляють достатні навички самокорекції та самоконтролю.

На жаль, є студенти, які виявляють низький рівень сформованості (14 %), їхнє мовлення характеризується значними відхиленнями від норм літературної мови, невмінням створювати власні висловлювання, дотримуватися точності, логічності, доречності мовлення, несформованістю навичок самоконтролю та самокорекції. Студенти цієї групи виявляють слабкі уміння застосовувати на практиці теоретичний матеріал, засвоєний у середній школі.

Комплексна робота з подолання фонетичної та лексико-граматичної інтерференції в усному й писемному мовленні студентів факультету проводиться в кілька етапів.

Перший етап охоплює лінгвістичний курс "Практикум української мови", який спрямований на повторення, узагальнення й систематизацію теоретичних знань (засвоєних у загальноосвітній школі) першокурсників про мову, мовлення, норми літературної мови, комунікативні якості мовлення. Цей етап передбачає вдосконалення навичок мовленнєвої культури студентів, набутих у середній школі, уміння правильно, дотримуючись норм літературної мови, говорити й писати, зіставляти, порівнювати й диференціювати аналогічний мовний матеріал контактуючої мови.

Другий етап охоплює курс "Культура мови". Погоджуємося з думкою О. Горошкіної, що його вивчення "має сприяти формуванню усвідомленої позитивної мовленнєвої поведінки, бо мовна освіта, метою якої є формування професійної компетенції індивіда, не обмежується тільки мовним навчанням, вона передбачає також мовне виховання" [2, с. 504]. Він передбачає (спираючись на знання студентів, одержані в загальноосвітній школі, узагальнені й систематизовані на заняттях з практикуму української мови) удосконалення культури мовлення студентів з урахуванням двомовного середовища; вироблення стійких мовленнєвих навичок, що повинні були витіснити старі, неправильно сформовані. На цьому етапі вправи, які виконуються на практичних заняттях, спрямовані на удосконалення мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників, розробку ділових ігор з елементами корекції мовлення та реалізацію навчальної програми курсу.

Третій етап охоплює такі лінгвістичні дисципліни: "Сучасна українська літературна мова", "Стилістика", "Лінгвістичний аналіз тексту", а також "Методика навчання української мови". Він спрямований на формування мовної майстерності, передбачає вироблення сталих навичок нормативного мовлення під час вивчення спеціальних дисциплін шляхом використання комунікативно-мовленнєвих міждисциплінарних та внутрішньопредметних зв'язків, що спираються на спільність розв'язання проблеми вдосконалення культури мовлення студентів у двомовному середовищі. Основні форми роботи: лекції, практичні, де ведеться робота над фонетичним, лексико-фразеологічним, граматичним матеріалом, що спрямована на вдосконалення культури усного й писемного мовлення студентів на заняттях з лінгвістичних дисциплін. Студенти знайомляться з основними вимогами до культури мовлення вчителя й учнів, організацією педагогічного спілкування. На цьому етапі

ефективними є ситуативні вправи репродуктивного, комунікативного, творчого характеру, спрямовані на автоматизацію умінь нормативного мовлення майбутніх учителів-словесників.

Отже, культура мовлення – інтегративне утворення в структурі підготовки студентів філологічних факультетів до практичної діяльності. Культура мовлення в цілому підпорядковується загальним вимогам вербального спілкування, структурними компонентами якого є: правильність мовлення (досконале володіння нормами літературної мови, точність, логічність), мовна майстерність (навички добору із співіснуючих варіантів найточнішого, найбільш доречного у певній комунікативній ситуації), мовна свідомість (уміння оцінювати й удосконалювати мовленнєву діяльність комунікантів на кожному етапі навчання). Критеріями сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників вважаємо: а) досконале володіння нормами літературної мови на всіх рівнях мовної системи в усному й писемному різновидах; б) обізнаність з комунікативними якостями мовлення та врахування їх вимог під час складання усних висловлювань та написання творчих робіт; в) уважне ставлення індивіда до мови й мовлення; г) наявність стійких мовленнєвих навичок та контролюючих умінь.

Аналіз результатів констатуючого зрізу засвідчив, що випускники загальноосвітніх шкіл недостатньо володіють мовою, порушують норми літературної мови під час спілкування, не усвідомлюють важливості дотримання комунікативних якостей мовлення.

Спостереження за навчально-виховним процесом та практика роботи зі студентами-філологами довели, що основними чинниками, які впливають на рівень сформованості культури їхнього мовлення є соціолінгвістичні умови, серед яких важливе місце посідає білінгвальне середовище. Зважаючи на це, удосконалення культури мовлення майбутніх учителів необхідно проводити спираючись на лінгводидактичні принципи, що сприяють формуванню стійких мовленнєвих навичок та вдосконаленню комунікативних умінь.

Найбільш ефективною методикою вдосконалення культури мовлення майбутніх словесників є застосування інтерактивних форм і методів навчання: застосування технології модульного навчання, що сприяє досягненню гарантованого кінцевого результату, саморозвитку та самовдосконаленню студентів; подачі теоретичного матеріалу укрупненими частинами-блоками; застосування імітаційних рольових та навчальних ігор, моделювання навчальних ситуацій, які забезпечують високий рівень засвоєння знань та формування стійких мовленнєвих навичок.

У процесі навчання встановлено, що роботу з удосконалення культури мовлення студентів-філологів не можна обмежувати лише корекцією мовленнєвої поведінки окремих студентів чи студентських груп, оскільки викладач не в змозі контролювати весь обсяг недоліків у мовленні студентів, бо така навчальна діяльність потребує багато часу й передбачає лише усунення недоліків. Натомість найсуттєвішим має бути постійний вплив на причини їх появи. Про ефективність сформованості культури мовлення можна говорити лише в тому випадку, коли поряд з успішним засвоєнням навчального матеріалу простежується свідоме прагнення майбутніх учителів до мовленнєвого самовдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 35-41.
2. Горошкіна О. М. Шляхи підвищення мовленнєвої підготовки студентів-філологів / О. М. Горошкіна // Наукові записки. Випуск 100. Серія : Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград, 2011. – С. 502-505.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Ліштаба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: ономастика, українська антропоніміка, проблеми культури та стилістики української мови.

ГЕРМЕНЕВТИКА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Людмила ЛЕВИЦЬКА (Дрогобич, Україна)

У статті розглянуто сутність герменевтичного методу в педагогічному процесі, визначено його роль у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови, розкрито особливості його застосування на заняттях з іноземної (німецької) мови у ВНЗ.

Ключові слова: герменевтика, герменевтичний метод, майбутні вчителі іноземної мови, професійна ідентичність, педагогічний процес, етапи, досвід.

In the article the essence of hermeneutic method in pedagogical process has been considered, its role in moulding professional identity of prospective foreign language teachers has been defined, peculiarities of its using at foreign (German) language lessons in higher educational establishments have been singled out.

Key words: hermeneutics, hermeneutic method, prospective foreign language teachers, professional identity, pedagogical process, stages, experience.

Одним з першочергових завдань України є входження в єдиний освітній простір Європи. Інтеграційний процес у відповідних напрямках полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці та техніці, поширенні власних культурних і наукових здобутків у ЄС. Відтак, це ставить нові вимоги до організації навчання іноземних мов та, відповідно, підготовки учителів іноземної мови. На перший план виступає проблема формування особистої та професійної ідентичності майбутнього вчителя іноземної мови, його розвиток як гармонійної, цілісної особистості, яка є суб'єктом педагогічної діяльності, що здатний побудувати навчальний процес на засадах активної співпраці зі студентом. Сьогодні завдання викладача полягає не стільки у навчанні, скільки у допомозі студенту навчатись самостійно. Саме цьому, на наш погляд, сприяє герменевтичний метод, який може бути використаний у процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови.

Об'єктом дослідження є процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови, а предметом – герменевтичний метод. Метою статті є методичне забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови в процесі навчання іноземної (німецької) мови.

У науковій літературі професійну ідентичність визначено як динамічну структуру, в основі якої лежить усвідомлення особистістю своєї приналежності до певної професії та певного професійного співтовариства. Питання формування професійної ідентичності майбутніх фахівців у педагогічному процесі ВНЗ досліджували українські та зарубіжні науковці. Становленню педагогічної герменевтики присвячено праці В.Онищенка [6], Ю.Сенька, М.Фроловської, О.Коропецької [2], А.Лук'янчука [3], Л.Шнейдер [10], А.Кайзера [11], К.Ріттельмайєра [12] та інших. Герменевтичний аналіз інформації стосовно окремих психолого-педагогічних феноменів (критичного мислення, ціннісних орієнтацій) використовують О.Бондаренко, В.Конаржевська, В.Мартинюк. Проте суть та можливості герменевтичного підходу до організації навчального процесу як цілісної системи у педагогічних вузах поки залишаються недостатньо вивченими.

Аналіз наукових праць з огляду на досліджувану проблему засвідчив, що герменевтика (від грецького “hermeneuein” – тлумачити, інтерпретувати, роз'яснювати) є універсальним методологічним підходом у науковій сфері людської діяльності. Предметом вивчення герменевтики як наукової дисципліни є “проблеми інтерпретації, розуміння і тлумачення різноманітних історичних і релігійних текстів, юридичних документів, творів літератури і мистецтва” [9: 163]. Традиційно герменевтика застосовується в гуманітарних галузях: суспільствознавстві, філософії, філології, психології, праві. Проте, за словами Г.-Г.Гадамера, “універсальність герменевтичної точки зору всеосяжна” [1]. Як зазначає І.Ребещенкова, “герменевтика належить до природничих дисциплін через вивчення природничо-наукової літератури, графіків, всіляких математичних матеріалів, які є невід'ємними компонентами будь-якої науки [7]”.

Так, В.Загвязинський та А.Закірова [4; 5] обґрунтували необхідність застосування герменевтичного методу в педагогіці, оскільки для вирішення багатьох педагогічних

проблем недостатньо лише теоретичного аналізу та раціональних методів, а головне питання герменевтики – розуміння – стосується всіх учасників педагогічного процесу.

Аналіз наукової літератури та багаторічний досвід роботи у вузі дозволяє стверджувати, що існуюча уніфікована система професійної підготовки учителя іноземної мови недостатньо забезпечує ефективний і гармонійний розвиток його особистості та формування його професійної ідентичності. Вирішення цієї проблеми можливе за умови впровадження суб'єктно-орієнтованого навчання, зокрема герменевтичного методу, провідною ідеєю якого є визнання унікальності суб'єктного досвіду того, хто навчається, як джерела індивідуальної професійної діяльності. Педагогічний процес у ВНЗ повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови, в основі якої лежать такі компоненти: мотиваційний (мотиви професійно-педагогічної діяльності), когнітивний (сукупність інтегрованих знань: теоретичних, операційних та аксіологічних), змістовий (професійно-педагогічні вміння), контрольнo-корегувальний (позиція суб'єкта педагогічної діяльності).

Доцільно застосовувати герменевтичний метод на заняттях з німецької мови, оскільки, по-перше, ця дисципліна є провідною в циклі професійно-орієнтованих дисциплін, які вивчають майбутні учителі іноземної (зокрема німецької) мови, і тому її вивчення є тривалим. По-друге, погоджуємося з Г.-Г.Гадамером, який зазначав, що освіта людини супроводжується зануренням її у мову і мовну діяльність народу. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови значно збагачує його особистість, оскільки передбачає засвоєння ним, крім рідної, іноземної мови, яку він викладає, а також пізнання культури та цінностей іншого народу, особливостей його психології та менталітету. По-третє, педагогічний процес у ВНЗ передбачає аспектно вивчення німецької мови, що забезпечує опанування всіх видів мовленнєвої діяльності, а саме аудіювання, говоріння, читання, письмо. Крім того, специфіка занять з німецької мови передбачає обмежений кількісний склад студентів, що сприяє ефективному формуванню всіх компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови.

Основні вимоги, якими ми керуємося при застосуванні герменевтичного методу на заняттях з німецької мови, такі:

1. Навчальний матеріал (методи його викладу) має забезпечувати виявлення суб'єктного досвіду майбутнього вчителя іноземної мови. Тому робота над будь-яким матеріалом починається зі створення проблемної ситуації, яка, по-перше, повинна містити пізнавальні труднощі для студентів; по-друге, – викликати в них подив при зіставленні нового зі старим, незадоволення власним запасом знань, умінь, виявляти потребу вирішення пізнавальної суперечності. Система проблемних завдань, пов'язаних з професійною тематикою, з одного боку, забезпечує опанування студентами відповідних видів мовленнєвої діяльності, з іншого боку – формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови. Доцільним, на нашу думку, є використання на заняттях з іноземної мови дискусійних ігор, які передбачають обговорення актуальних та цікавих для студентів проблем. Так, наприклад, під час вивчення теми “Berufsauswahl” на заняттях з практики усної та писемної німецької мови ми пропонуємо для дискусії тезу Йогана Вольфганга Гете (“Немає нічого страшнішого за вчителя, який не знає більше, ніж те, що повинні знати учні”).

2. Навчальний процес має бути спрямований не лише на розширення обсягу знань студентів, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, але й на застосування особистого досвіду кожного студента. Тому доцільно застосовувати такі герменевтичні підходи, як пояснення, розуміння і тлумачення, що є нерозривно пов'язані. Етап пояснення переважає в діяльності викладача, який повинен підібрати правильну методику передачі змісту предмета вивчення студентській аудиторії. Однак перш ніж пояснювати відповідний матеріал студентам, викладач повинен сам чітко зрозуміти його, структурувати, щоб доступно та методично правильно донести його до тих, хто навчається. Таким чином у навчальному процесі відбувається подвійне тлумачення одного і того ж тексту: спочатку це робить викладач, а потім – шляхом пояснення – студент. При цьому необхідно враховувати і той факт, що неправильне розуміння змісту тексту викладачем

призводить до неадекватного його сприйняття студентами, оскільки вони не просто розуміють ті чи інші тексти, а виробляють певні уявлення і осягають певні істини.

Часто тексти, особливо художні, містять різні символи та образи, які можна по-різному тлумачити. Це пов'язано з тим, що для процесу тлумачення характерні суб'єктивні сприйняття, переживання, емоції, в результаті чого відбувається творче осмислення і засвоєння прочитаного кожним індивідом. Працюючи з текстами, необхідно віддавати перевагу діалогічності або навіть полілогічності. Викладач і студенти повинні разом звертатися до змісту художнього тексту, ставлячи перед собою питання та відповідаючи на них, адже діалогічність – це відкритість свідомості та поведінки людини, її готовність до спілкування “на рівних”. Істина не народжується в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які разом шукають істину в процесі діалогічного спілкування; ідея – це жива подія, що розігрується в точці діалогічної зустрічі двох або декількох свідомостей.

Крім того, доречно є застосовувати процедуру входження в зміст тексту. Студенти повинні перевтілюватися, вживатися в ролі героїв, людей різних епох, культур, порівнювати їх із собою, своїм часом. При цьому студентам доцільно використовувати підхід, розроблений нами на основі засад спіральної динаміки, який передбачає аналіз героя твору та особистості загалом відповідно до їх поведінкових систем, що корелюють з такими критеріями професійної ідентичності, як адаптивність, самоприйняття, сприйняття інших, емоційний комфорт, інтернальність (готовність нести відповідальність за свої вчинки), домінантність, ескапізм (прагнення особистості втекти від дійсності у світ ілюзій, фантазії в ситуації кризи, безсилля, відчуження).

3. Активне стимулювання студента до самостійної освітньої діяльності має забезпечувати йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями. При цьому навчальний матеріал повинен бути підібраний так, щоб студент мав можливість вибору під час виконання завдань, зокрема тематичного напрямку та способів опрацювання навчального матеріалу. Тому, організовуючи самостійну роботу студентів, доцільно запропонувати їм роботу за індивідуальним освітнім маршрутом. Кожен з них при цьому виконує роль суб'єкта і конструктора власної освіти: формулює цілі, підбирає тему дослідження, визначає зміст роботи, засоби і способи діяльності, складає план, встановлює систему контролю й оцінки своєї діяльності, передбачає свої кінцеві освітні продукти і форми їх презентації. На цьому етапі студенти створюють індивідуальні програми навчання на визначений період. Важливо відзначити, що програму складає й корегує в процесі діяльності сам студент. Майбутні вчителі іноземної мови використовують довідкову літературу, опрацьовують довідники, словники, роблять огляд фахових журналів, Інтернет-сайтів і в результаті створюють власні “мікробібліотеки”, що містять інформацію за обраним напрямом: картотеки книг, ксерокопії, конспекти, думки видатних людей, випадкові знахідки, наочний матеріал, методичні посібники тощо). Така мікробібліотека слугує основою для підготовки доповідей для студентських науково-практичних конференцій, написання курсових та дипломних робіт.

Упродовж подальшого навчання, з удосконаленням навичок роботи з комп'ютерними інформаційними мережами, студенти-старшокурсники можуть створити власну базу даних як джерела різноманітної інформації та засобу комунікації з іншими студентами і викладачами (обміну інформацією, обговорень на форумах тощо).

4. На занятті необхідно використовувати такі прийоми та форми навчальної роботи, які би сприяли суб'єктно-професійному розвитку майбутніх учителів іноземної мови. Цікавою є справа “Інформаційний робот”. Викладач приносить в аудиторію книги, посібники, газетні статті, відео й аудіоматеріали, комп'ютерні програми тощо. Протягом хвилини він робить огляд інформаційних джерел. Студенти розподіляються в діади або пошукові групи. Їм відводиться півгодини на опрацювання поданого матеріалу і прогнозування його теми, проблеми та її вирішення, на отримання і презентацію результатів у формі дискусії, рольовій або діловій грі. Такий спосіб вивчення нового матеріалу поєднує ознаки комунікативного тренінгу і тренінгу зустрічей.

Також цікавими є вправи “Ланцюжок” та “Мікрофон”, коли учасники по черзі відповідають на запитання, що стосуються теми нового матеріалу, поступово здогадуються про його зміст та згодом висловлюють свої припущення. Це дає студентам можливість виробити власні стилі спілкування і експериментувати з ними, встановлюючи взаємовідносини з іншими.

На заняттях з німецької мови, як показує власний досвід, доцільно використовувати психодраму як елемент герменевтичного методу. Вона передбачає “інсценування” реальних проблем студентів-учасників з розподілом ролей. У психодрамі людина програє свій життєвий сценарій на сцені, досягаючи саморозуміння та самопізнання через катарсис – внутрішнє емоційне очищення, яке допомагає по-іншому поглянути на ситуацію, осмислити її, позбутися глибинних внутрішніх конфліктів, усвідомити важливість взаємодії з іншими людьми.

Зазначимо, що важливу роль у процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови відіграє педагогічне моделювання – проектування студентом під керівництвом викладача теоретичної й експериментальної моделі його майбутньої діяльності як учителя іноземної мови. Педагогічне моделювання передбачає розвиток умінь творчо організувати навчальний процес з предмету. Цьому під час проходження педагогічної практики сприяють створені майбутніми вчителями разом з учнями різні види портфоліо (адміністративного, навчального, професійного, репрезентативного) як пакета матеріалів (документів, грамот, нагород, творчих робіт, дидактичних матеріалів), підготовка навчально-дослідницьких проектів, передача студентами досвіду проведення тренінгів та аутотренінгів серед учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Важливо також звернути увагу на застосування такого прийому, як художній опис, що передбачає використання матеріалу художніх текстів для проведення аутотренінгів на заняттях з німецької мови. Аутотренінги з художнім описом сприяють розвитку творчої уяви студентів, переключенню їх думок із зовнішніх подразників (щоденних проблем, взаємовідносин) на продуктивну роботу під час заняття.

При цьому доцільно залучати студентів до складання та проведення аутотренінгів, надавати їм можливість керувати однокласниками, розвивати їхню уяву, створювати позитивний психологічний мікроклімат на занятті, формувати власні перцептивні та креативні вміння. Доречно при цьому використовувати фонову музику для кращого запам'ятовування матеріалу під час його презентації або виконання завдань, а також класичної музики або пісень під час паузи-релаксації.

5. Потрібно забезпечувати контроль та оцінку не тільки результату, але головним чином процесу навчання, тобто тих трансформацій, які здійснює студент, засвоюючи навчальний матеріал. У зв'язку з цим важливо залучати студентів до спільної оцінки ходу заняття та його результатів, їх відповідності очікуванням. Студенти повинні аналізувати та розуміти умови, які полегшують чи утруднюють функціонування групи, міжособистісні стосунки, сприяють або гальмують процес розвитку власних професійних рис.

Наведене вище дозволяє стверджувати, що герменевтичний метод є індивідуальним творчим процесом, який характеризується зверненням до емоційно-образних інтерпретацій предмету дослідження, що притаманно художній прозі та поезії. Тому викладач, як і письменник, повинен моделювати всі сфери й картини дійсності і у зовнішньому, і у внутрішньому світі людини, заохочуючи студентів до засвоєння різних способів мислення, активної участі у проектуванні і розвитку майбутньої професійної діяльності та власного життєвого процесу. Якщо герменевтика – наука про тлумачення текстів, творів, а людина є витвором природи, тоді моделювання й інтерпретацію процесу формування особистості, зокрема її професійної ідентичності, можна представити як сукупність і взаємодію знакових, поведінкових та ігрових дискурсів. Завданням викладача, який застосовує герменевтичний метод, є підбір та створення згаданих дискурсів і їх трансформація у процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови.

Перспективами подальших пошуків у даному напрямку може бути вивчення особливостей застосування інших суб'єктно-орієнтованих методів навчання (акмеологічного,

аксіологічного тощо) на заняттях з німецької мови та інших професійно орієнтованих дисциплін з метою формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики / Х.Г. Гадамер; [пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова]. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Коропецька О. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні / О. Коропецька // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. пр. – К.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2007. – Т. IX, част. 3. – С. 152–158.
3. Лукіяничук А. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу І-ІІ рівнів акредитації педагогічного профілю / А. Лукіяничук // Вісник післядипломної освіти : Зб. наук. пр. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 3. – С. 120–129.
4. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2010. – 208 с.
5. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монограф. / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2001. – 152 с.
6. Онищенко В. Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації / В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 23 – 31.
7. Ребещенкова И.Г. Интерпретация естественных наук в герменевтике (Критический анализ концепции П. Хилзэна) / И. Г. Ребещенкова // Философские науки. – 1987. – № 4. – С. 91–97.
8. Романенко О.В. Філософська освіта в полі культури: філософсько-антропологічний аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04 / О.В. Романенко; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2001. – 18 с.
9. Рузавин Г.И. Проблема понимания и герменевтика / Г.И. Рузавин // Герменевтика: история и современность: критические очерки. – М.: Мысль, 1985. – С. 163.
10. Шнейдер Л.Б. Идентичность: хрестоматия / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та, 2008. – 272 с.
11. Kaiser A., Kaiser R. Studienbuch Pädagogik. Grund-und Prüfungswissen. – Cornelsen Vlg Scriptor, 2001. – 296 S.
12. Rittelmeyer Ch., Parmentier M. Einführung in die pädagogische Hermeneutik. – Wissenschaftl. Buchgesell., 2007. – 164 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Левицька – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: сучасні методи навчання і виховання учнів у системі загальної середньої освіти в Україні та Німеччині, інноваційні підходи до викладання німецької мови у вузах.

FREMDSPRACHENLERNEN IN JENAPLAN-SCHULEN

Олександра МАРТИНОВИЧ (Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються питання викладання іноземних мов у школах Єнського плану П.Петерсена. Вчителі надають перевагу диференційованій моделі навчання, яка поєднує в собі мовний курс та курс домашнього читання. За допомогою такої моделі навчання школярі мають можливість самостійно працювати над навчальним матеріалом, який відповідає рівню їхніх знань та розвитку. Така педагогічна ситуація викликає в учнів неабиякий інтерес до навчання, що сприяє їхньому вмінню працювати творчо та самостійно.

Ключові слова: викладання іноземних мов, школи Єнського плану, диференційована модель навчання, мовний курс, курс домашнього читання, навчальний матеріал, педагогічна ситуація, внутрішня диференціація, самостійне навчання.

The article deals with the question of in Yena plan-schools of P.Petersen. The teachers prefer to differentiation model of studying, in this are included language course and course of home reading. Behind this model the pupils have a possibility to work independently at educational material. The material is satisfying with level of children's knowledge and theirs development. This pedagogical situation calls big interest of the pupil's to studying, what promote theirs ability to work creative and independently.

Keywords: teaching of foreign languages, Yena plan-schools, differentiation model of studying, language course, course of home reading, educational material, pedagogical situation, inner differentiation, independently studying.

In Zeiten von Bildungsstandards und einer damit untrennbar verbundenen Diskussion von kompetenzorientiertem Lernen wird mit großem Einsatz von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer mit mehr oder weniger großem Erfolg vieles ausprobiert. Reformpädagogische Bemühungen finden dazu in zahlreich erschienenen Büchern ihre Unterstützung und manche, vage Fragestellungen werden darin beantwortet. Nicht nur die Idee einer Gemeinschafts- und Lebensgemeinschaftsschule,

sondern auch deren Verwirklichung hat Peter Petersen (1884–1952) mit seinem Jena-Plan bewiesen. Heute lässt sich mit diesem pädagogischen Konzept beweisen, dass kindgerechte Lern- und Arbeitsstrukturen und kompetenzorientierte Forderungen an Schulen, auch Bildungsstandards genannt, genial sind.

Die Analyse der Forschungen und Publikationen zum erforschten Thema zeigt, dass die Entwicklung der Schule von der Buchschule zur Lebens- und Gemeinschaftsschule durch Öffnung des Unterrichts (Gruppenarbeit, Freiarbeit, Wochenplan, Projektarbeit, Lernspiele) als natürliche und notwendige Antwort auf Erkenntnisse und Überzeugungen kindgemäßen Lernens gilt. Unter den ausländischen Pädagogen und Wissenschaftler haben sich mit diesem Thema H.Eichelberger, J.Eierdanz, K.Both, S.Herker, H.Draeger, G.John, H.Frommer, P.Fauser beschäftigt. Obwohl das Problem des Fremdsprachenlernens in Jenaplan-Schulen von großer Bedeutung ist, ist diese Frage in wenigen Publikationen veröffentlicht. Das Ziel unseres Artikels ist die Frage des Fremdsprachenlernens in Jenaplan-Schulen anhand des differenzierenden Unterrichtsmodells aufzuklären.

Die Bemerkungen Peter Petersens zum fremdsprachlichen Unterricht zeigen, dass er ihm nur etwa eine geringe Bedeutung für die Volksbildung zumaß. Unser Leben und die fortschreitende Globalisierung verlangen, dass jeder Mensch sich zumindest in Englisch, besser noch in mehreren Fremdsprachen verständigen kann. Die Lehrer hatten also ein Fremdsprachenkonzept zu entwickeln, das einerseits Jenaplan-typische Organisations-, Erziehungs- und Lernprozesse nicht vernachlässigte und andererseits der heutigen Bedeutung von Fremdsprachen und neuen Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik Rechnung trug [3].

P.Petersen forderte heraus, dass der fremdsprachlichen Kursarbeit nach dem einführenden, für alle verbindlich, wohl auch teilweise in der Form eines gebundenen Unterrichts, erteilten Vorkurs nach etwa 4-5 Monaten die Aufteilung der Gruppe einsetzen kann, mindestens in zwei Abteilungen, von denen die erste das Jahrespensum einer höheren Schule bei weniger Wochenstunden in Dreiviertel der Zeit erledigt, der Rest ebenmäßig fortschreitet. Der Zutritt zum Kurs ist nicht abhängig vom Lebensalter, da es keine stichhaltigen Gründe dafür gibt, dass das Erlernen einer Fremdsprache nur in diesem oder jenem Lebensjahre zu beginnen habe. In der Tat mischten sich schon im ersten Kursus Kinder des 4.-7. Schuljahres in beiden Abteilungen. Als notwendig aber erweist es sich, die Lernmittel anders zu gestalten, da auch die besten Lehrbücher für den Anfangsunterricht zu sehr auf den Klassenunterricht eingestellt sind. Die Volksschule wird, selbst bei gehobenen Zügen, nach diesem gruppenunterrichtlichen Verfahren stets nur zwei Kurse zu drei Stunden einzurichten haben, einen Einführungskurs, in dem sie sprachlich Begabte des 4.-6./7. Schuljahres sammelt, und den Oberkursus. Der jeweils neue Kursus kann nach Bedarf alle 1, 1 ¼, 1 ½ oder 2 Jahre angesetzt werden. Jede andere Organisation führt auch zu einer finanziellen Belastung, die zumeist eine Einrichtung solcher Kurse erschweren, ja verhindern wird [8:88].

Die Wissenschaftler (G.John, P.Fauser, Y.Tschiedel) behaupten, dass verschiedene Faktoren die Entwicklung eines spezifischen Sprachcurriculums erschweren:

- Es gab in der traditionellen Fremdsprachendidaktik keine Vorbilder für ein solches unterrichtliches Konzept. Große Teile des methodischen Vorgehens mussten neu geordnet oder gedacht und ausprobiert werden.
- An einer Gesamtschule ist das Leistungsniveau der Schüler extrem heterogen. Durch Binnendifferenzierung sollten die Leistungsschwächeren von den Stärkeren so viel wie möglich profitieren, ohne dass diese in ihren größeren oder schnelleren Lernfortschritten behindert werden.
- Schließlich machten die veränderten Rahmenbedingungen, wie die frühe Fremdsprachenvermittlung in der Grundschule oder die Aufstockung der gymnasialen Oberstufe, Modifikationen für die Lerngruppen im Unter- und Mittelstufenbereich (Französisch als zweite, Italienisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache) notwendig [6:94].

Im Folgenden stellen wir dar, wie sich diese allgemeinen und schulspezifischen Bedingungen auf den Sprachunterricht der Klassenstufen 7 bis 9 auswirken. Der Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 umfasst drei Wochenstunden, die im Kurs, also jahrgangswise, erteilt werden, in Abhängigkeit von den Schülerzahlen gegebenenfalls in zwei Gruppen. Allein durch innere Differenzierung gelang es den Lehrern trotz intensiver Bemühungen über viele Jahre hinweg nicht, ihren eigenen Ansprüchen an eine möglichst weitgehende Förderung aller Schüler zu

genügen. Eine nach Leistungsstärke der Schüler auf Dauer zu vollziehende Teilung in zwei Kurse widersprach ihrer pädagogischen Grundauffassung und dem Selbstverständnis der JPS.

So entschieden sich die Lehrer für ein differenzierendes Kursmodell, in dem die beiden genannten Organisationsformen kombiniert werden. Die Jahrgänge werden in den bestehenden heterogenen Lerngruppen weiter unterrichtet, aber für eine Wochenstunde nach Interessenlage und Leistungsstand der Schüler neu gruppiert. So entstanden ein „Sprachkurs“ und ein „Lektürekurs“. Die Schüler wählen sich entsprechend ihren Vorstellungen und Wünschen in den einen oder anderen Kurs ein, werden dabei von ihren Lehrern beraten, übernehmen aber letzten Endes selbst die Verantwortung dafür, dass ihre Wahl den für sie größten Lernfortschritt garantiert [6-7].

Das differenzierende Kursmodell wird flexibel gehandhabt: Am Ende des Schulhalbjahres kann ein Schüler von einem Kurs in den anderen wechseln, wenn sich für ihn die Voraussetzungen für die Kurswahl geändert haben. Überlegungen, die die Schullaufbahn betreffen, spielen bei der Kurswahl keine Rolle, da von beiden Kursen der problemlose Übergang in die gymnasiale Oberstufe gewährleistet ist.

Im Folgenden stellen wir die Arbeit im Sprachkurs dar. Der sprachpraktische Kurs ist inhaltlich und methodisch auf den regulären Französischunterricht, den Basiskurs, abgestimmt. Er geht, genau genommen, aus diesem hervor: Themenschwerpunkte und grammatische Aspekte aus dem Unterricht stehen im sprachpraktischen Kurs im Vordergrund, wo sie vertiefend, bzw. wenn nötig wiederholend, erarbeitet und geübt werden. Ziel dieses Kurses ist es, durch gezielte Arbeit an Schwachpunkten den Schülern mehr Sicherheit zu verleihen, ihr Vertrauen in die eigenen Kenntnisse und deren Anwendung zu stärken. Im hier dargestellten Fall erarbeiteten die Lehrer zum Thema „Jugend“ im regulärem Unterricht den Basiswortschatz und die Zeitform des Future Simple, um zu Glücks- und Zukunftsvorstellungen und um auf landeskundlicher Ebene Vergleiche zwischen dem Alltag französischer und deutscher Jugendlicher anstellen zu können.

Mithilfe verschiedener motivierender Vokabelfestigungstechniken (Arbeiten mit Realia, Bewegungsspiele, Teamspiele mit Wettbewerbscharakter etc.) wurden im sprachpraktischen Kurs die neuen Wörter mehrmals „umgewälzt“ und in neuen Kontexten verwendet, bis sie problemlos angewendet werden konnten. Entsprechend ihrem Alter machen sich Jugendliche verstärkt Gedanken über ihre Zukunft. Um sich darüber auszutauschen, wurde die Notwendigkeit, die Formen des Future Simple zu beherrschen, von den Schülern verständlicherweise anders bewertet und bereitwilliger geübt, als wenn dieser Schwerpunkt vom Lehrer vorgegeben worden wäre. Mit den Übungsangeboten konnte jeder Schüler entsprechend seinen Bedürfnissen auf verschiedenen Niveaustufen lernen. Je nach Problembereich gab es dafür kleine mündliche oder bei Bedarf schriftliche Übungsaufgaben.

Darüber hinaus lasen die Schüler Horoskope, die naturgemäß in großem Maße Futurformen enthalten. Die anschließende Aufgabe, selbst für einen Mitschüler ein Horoskop auszudenken, wurde gern in Angriff genommen und meist problemlos und mit großem Ehrgeiz umgesetzt, was wiederum zu ansprechenden Ergebnissen führte. Aufgrund der im Vergleich zum Basiskurs geringeren Schülerzahl haben die Lernenden noch häufiger die Gelegenheit, sich mündlich zu äußern. Dadurch zeigen sie deutlich weniger Hemmungen und sind risikobereiter, sich auch dann zu äußern, wenn sie nicht wissen, ob ihre Beiträge ganz und gar richtig sind. Abschließend entwickelten die Schüler aus den gelesenen Texten ein Interview für eine französische Jugendsendung mit deutschen und französischen Jugendlichen.

Diese Arbeitsergebnisse wurden in den Basiskurs „zurückgeführt“. Die Schüler aus dem sprachpraktischen und die aus dem Lektürekurs erstellten nun wahlweise ein Feature oder einen kurzen Artikel. Es ging darum, jeweils die Zukunftsperspektiven von Jugendlichen darzustellen, wobei die Schüler des Lektürekurses zusätzliches Material in komprimierter Form erhielten, um den Wissensvorsprung der Schüler des sprachpraktischen Kurses aufzuholen. Der Arbeitsprozess gestaltete sich für alle Lernenden unkompliziert und es zeigte sich, dass beide Lerngruppen die Aufgabe ohne Schwierigkeiten umsetzen konnten [4-5].

Die Arbeit im Lektürekurs wird auf folgende Weise vorgegangen. Im 9. Jahrgang las der Lektürekurs „Un été de Jade“ von Charlotte Gingras. Das Buch besteht vornehmlich aus Tagebucheinträgen der jungen Protagonisten und eignet sich thematisch gut für die Jugendlichen dieses Alters (Identitätsfindung, die erste Liebe, Familie). Darüber hinaus bot das

Werk vielfältige Möglichkeiten für Arbeitsmethoden wie Resümieren, Charakterisieren oder Beschreiben des Handlungsrahmens sowie der Spracharbeit. Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Lesen der ersten beiden Kapitel wurden die ersten literaturtheoretischen Begriffe (auteur, chapitre, narrateur / narratrice, protagoniste, nouvelle, récit, sujet etc.) erarbeitet und strukturiert. Auf der Grundlage der von den Schülern selbstständig geleisteten Aufgaben:

- Erstellen einer fortlaufenden, logisch strukturierten Vokabelsammlung (Clustering, Mind-Maps etc.);
- Anfertigen von Notizen zum Umfeld, zu den Charaktereigenschaften und zur äußeren Erscheinung der Personen;
- regelmäßiges Festhalten von Stichpunkten zum Handlungsverlauf; trainierten die Schüler z. B. das bereits bekannte Resümieren sowie die Erschließung unbekanntes Vokabulars mit und ohne Hilfsmittel (kontextuelles Erschließen, Erkennen von Parallelen zu anderen Fremdsprachen, Nutzen bekannter Wortstämme).

Zum Einstieg in die inhaltliche Auseinandersetzung haben die Schüler gemeinsam das Gedicht „Confusion“ gelesen. Es verdeutlicht das Grundproblem junger Menschen, sich in der Erwachsenenwelt zu orientieren und eine eigene Identität zu finden. In Gruppen- bzw. Partnerarbeit und in Einzelarbeit setzten sich die Schüler in vielfältigen Aufgabenstellungen mit dem Thema auseinander und verfassten viele ausgezeichnete, zum Teil sehr persönliche Gedichte, die ebenso wie die anschließende Diskussion von einer tiefgründigen inhaltlichen Beschäftigung mit dem Thema zeugten.

Die Charakterisierung einer der Hauptpersonen konnte auf den bereits vorhandenen Kenntnissen aus dem Deutschunterricht aufbauen. Diese mussten lediglich systematisiert, spezifiziert und das Vokabular erweitert werden. Ähnlich verfahren wurde bei der Beschreibung von Handlungsort und –rahmen. Aufgrund bereits vorhandener Kenntnisse erstellen die Schüler zunächst in Einzelarbeit Wortschatzsammlungen, die in Kleingruppen abgeglichen, korrigiert und ergänzt wurden. Verschiedenartige Übungen, wie Beschreibungen von Fotos oder Bilddiktate zu verschiedenen Handlungsorten, die die Schüler einander aufgaben, schlossen sich an [1]. Die große abschließende Aufgabenstellung bestand darin, die Tagebuchtexte für ein Drehbuch umzuschreiben und zu komprimieren. Die Erfahrungen der zurückliegenden Jahre bestätigten die Erwartungen der Lehrer, dass sich ein deutlicher Motivationsschub in beiden Lerngruppen einstellen würde. Insgesamt war zu beobachten, dass die Schüler die geforderte höhere Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übernahmen.

Infolge der durchgeführten Forschung sind wir zu folgenden **Schlussfolgerungen** gekommen. Die leistungsschwächeren Schüler entwickelten mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und brachten sich auch mündlich zunehmend häufiger in den Unterricht ein. Für die leistungsstärkeren Schüler bestanden die Herausforderungen nun einerseits darin, sich mit umfangreicherem Sprachmaterial auseinanderzusetzen und andererseits die Anforderungen des regulären Kursunterrichts in kürzerer Zeit zu bewältigen, was sich ebenfalls motivationsfördernd auswirkte. Für alle verbesserten sich mit Hilfe des differenzierenden Kursmodells die Fördermöglichkeiten; jeder konnte nach Bedarf kleinschrittig übend oder an komplexen Aufgabenstellungen selbstständig arbeitend seinem Leistungsstand und –vermögen entsprechend Lernen und auf diese Weise den für ihn individuell möglichen Lernfortschritt erzielen.

Eine sogenannte Pädagogische Situation wirkt als vielseitige Impulsgeberin für eine Vielzahl von Interessensfragen von Seiten der Kinder. Es wird der Prozess der Sachbearbeitung individueller Fragen bis zur Präsentation der Antworten nachvollziehbar dargestellt. Dabei werden die hohe Selbstwirksamkeit der Schüler- und Schülerinnen, ihre Verantwortung für die Sache verdeutlicht, die Kompetenzentwicklung bezüglich Selbstorganisation, sozialem Miteinander und eines eigenständigen Wissenserwerbes verstärkt. Dieser Prozess ist eine pädagogisch nachhaltige Grundlage für individuelles lebenslanges Leben.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Dietrich Theo. Die Pädagogik Peter Petersens – eine Herausforderung an die Gegenwart / Theo Dietrich. – 3., erw. und völlig veränd. Aufl., München : List, 1991. – 108 S. – S. 40. – 48.
2. Draeger Hartmut. Teil 1: Der Niederländische Jenaplan – Beitrag zur Schulerneuerung in Europa / H. Draeger // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 2002. – Heft 16. – S. 34–47.

3. Eichelberger Harald. Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen / Harald Eichelberger, Marianne Wilhelm. – Innsbruck; Wien; München : Studien Verlag, 2000. – 289 S.
4. Herker Susanne. Jenaplan-Pädagogik – eine strukturierte Antwort auf reformpädagogische Bemühungen / Susanne Herker // Schule. – 2000. – S. 18.
5. Hofmann Klaus. Peter Petersen und die Reformpädagogik. Aktuelle Fragen zur Schulpraxis / Klaus Hofmann. – Hagen, 1954. – 192 S.
6. John Gisela. Befreiung zum Lernen. Die Jenaplan-Schule Jena 1991-2007 / Gisela John, Hans Frommer, Peter Fauser, (Hsg.). - Kallmeyer Verlag, 2008. – 180 S.
7. Petersen Peter. Führungslehre des Unterrichts / Peter Petersen. – 7. Aufl. Braunschweig : Westermann, 1963. – 243 S.
8. Petersen Peter. Der kleine Jenaplan / Peter Petersen. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2001. – 137 S.
9. Retter Hein. Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung / Hein Retter. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1993. – 258 S.
10. Röhrs Hermann. Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt / Hermann Röhrs. – [6. Aufl.]. Weinheim : Beltz, 2001. – 391 S. – S. 112.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександра Мартинович – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри німецької філології та методики викладання німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: дослідження реформаторської педагогіки, особливості організації навчального процесу у школах Єнського плану, викладання іноземних мов у школах Петера Петерсена.

ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.

Людмила МАЦЕПУРА (Кривий Ріг, Україна)

У статті розглядаються особливості формування граматичної структури у англійській та українських мовах. Запропоновано типи і види вправ для формування граматичної структури у дітей дошкільного віку та на початковому етапі навчання англійської мови. Дається характеристика викладення та пояснення граматичного матеріалу на заняттях англійської мови. Наведені різні види вправ, подаються рекомендації щодо їх використання у процесі формування граматичної структури.

Ключові слова: граматична структура, система вправ, етапи, зразок мовлення, типи вправ, граматичні навички, навчальні або дидактичні ігри.

The article is devoted to the problem of the peculiarities of the grammatical structure in English and Ukrainian languages. The types and kinds of exercises for forming grammatical structure of primary school learners according to the stages of forming grammar skills have been proposed. The characteristics of the teaching and explanation of the grammatical material on the English classes is given in this article. Different kinds of the exercises are given; the recommendations as to their usage in the process of the formation grammatical structures are given in this article.

Keywords: grammatical structure, the system of exercises, stages, the sample of speech, the kinds of exercises, the grammatical skills, educational plays.

Діти дошкільного віку оволодівають чужою мовою практично, імітуючи та автоматизуючи певні мовленнєві зразки у певних ситуаціях, але не знають жодних граматичних правил. Тому на початковому етапі навчання дошкільників доцільно вдаватися до так званого наслідуваного, або усного методу, який ґрунтується на природному дарі людини – імітації. Спирання саме на принцип усної основи має ряд об'єктивних підстав. У процесі навчання діти не вивчають складові частини невідомої мови, а відразу опановують її як засіб спілкування, засвоюючи як окремі слова, так і цілі синтаксичні конструкції, особливості вимови іншомовних слів. Мова в цьому процесі виступає водночас предметом і засобом навчання. Такий усний “вступний курс” створює підґрунтя для подальшого оволодіння навичками читання та письма, як самостійними видами мовленнєвої діяльності.

Навчання граматики іноземної мови полягає у формуванні у дітей граматичних навичок – автоматизованих дій із мовним матеріалом, спеціально відібраним для початкового навчання граматичного мінімуму. Визначають активний та пасивний граматичний мінімум. До активного граматичного мінімуму включають граматичні явища, які діти повинні вміти вживати у говорінні та письмі і розуміти під час читання та слухання.

Грамотичні навички мовлення, як і всі інші навички мовлення, повинні характеризуватися такими ознаками як автоматизованість, гнучкість та стійкість і формуватися поступово. Сформованість репродуктивної грамотичної навички – одна з передумов функціонування вміння правильно висловлювати свої думки в усній або письмовій формі. Щоб висловити свою думку, той хто говорить/пише, має спочатку вибрати грамотичну структуру, яка б відповідала даній ситуації мовлення. Вибір та оформлення грамотичної структури здійснюється паралельно: засвоюючи форму, дитина повинна мати певний комунікативний намір, вирішувати конкретне мовленнєве завдання – щось запитати, попросити, комусь заперечити, підтвердити чи спростувати чиюсь думку тощо, з тим щоб у його свідомості поєднувалися комунікативний намір та форма, за допомогою якої він виражається. Сформованість рецептивної грамотичної навички – одна з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній та письмових формах. Якщо продуктивна грамотична навичка (при говорінні та письмі) передбачає вибір форми відповідно до комунікативного наміру, ситуації мовлення та інше, першою операцією у формуванні рецептивної (аудіювання та читання) грамотичної навички є сприймання звукового або графічного образу грамотичної структури. Якщо рецептивна навичка сформована, сприймання супроводжується розпізнаванням грамотичних форм та співвіднесенням їх з певним значенням.

Оптимальним способом дошкільного навчання грамотичного матеріалу дітей є навчання грамотичних структур і конструкцій у зразках мовлення. Зразок мовлення – це типова одиниця мовлення, що служить опорою для утворення за аналогією інших одиниць мовлення, які мають таку ж структуру. Особлива цінність зразка мовлення полягає у тому, що він органічно поєднує різні аспекти мови (грамотичний, лексичний, фонетичний) у готове до застосування (чи сприймання) мовленнєве ціле. Робота із зразком мовлення передбачає одночасно роботу із грамотичною структурою та лексичними одиницями, що наповнюють цю структуру. Дошкільне навчання граматики англійської мови передбачає навчання лише спеціально відібраного грамотичного мінімуму. Кожна мовленнєва одиниця у мові має свою структуру. Розрізняють п'ять рівнів мовленнєвих одиниць: 1). Рівень словоформи (слова); 2) рівень словосполучення; 3). рівень фрази-речення; 4). Рівень понадфразової єдності (два та більше взаємопов'язаних речень); 5). Рівень тексту. Звичайно, у випадку дошкільного навчання можна включити перші три рівні мовленнєвих одиниць, які охоплюють активний грамотичний мінімум. Рівні понадфразової єдності та текст відносяться до пасивного грамотичного мінімуму, вони допомагають створити мовне середовище. При цьому розповідь англійською мовою має супроводжуватися перекладом.

Л. С. Виготський відзначає, що оволодіваючи рідною мовою, дитина проходить шлях від інтуїції до знання, а оволодіваючи іноземною мовою, навпаки - від знання до інтуїції. Психологічний експеримент, проведений О. Й. Негневицькою, А. М. Шахнарович показав, що діти, не знаючи грамотичних правил рідної мови, прагнуть дотримуватись цих правил більш послідовно, ніж дорослі. Для навчання грамотичного матеріалу вагомими є перші чотири рівні, тому що на рівні тексту (усного або письмового) навички мають уже функціонувати, а не формуватися. Як можна зобразити структуру мовленнєвих одиниць різних рівнів у навчальному процесі? Існують різні типи навчальної інформації, які допомагають дітям одержувати грамотичні знання: 1. Правила (описові правила і правила-інструкції). 2. Зразок мовлення (ЗМ) на рівні словоформи, словосполучення, фрази, понад фразової єдності (ПФЄ). 3. Модель. 4. Схема. 5. Ілюстративна таблиця. 6. Когнітивна метафора (вербальна або зображальна). Описові (або лінгвістичні) правила є положеннями, що виражають певну закономірність, постійне співвідношення певних елементів. Вони мають констатуючий характер і формуються у такий спосіб: "...формується за допомогою...", "вживається у таких випадках: ...". Правила – інструкції є вказівками або рекомендаціями, що вказують на дії, які необхідно виконувати для досягнення поставленої мети, вони є безпосереднім керівництвом до дії. Наведемо приклади, а саме: відмінювання дієслова – to be у The Present Continuous Tense. Щоб запитати про те, чи хтось (або щось) виконує дію у момент мовлення, поставте на перше місце форми дієслова to be: is – для однини, are – для множини, на друге місце – підмет, на третє – четверту форму смислового

дієслова (v-ing), потім інші члени речення. Наприклад: *Is she doing her homework now ? Are they playing in the garden now ?* Зразок мовлення – це типова мовленнєва одиниця (МО), за аналогією з якою можна побудувати багато інших МО, що мають таку саме структуру. Особлива цінність зразка мовлення в тому, що він динамічно поєднує різні аспекти мови у готове до застосування (чи сприймання) мовленнєве ціле. Робота із зразком мовлення (“мовним кубиком”) передбачає водночас роботу із граматичною структурою та лексичними одиницями, що наповнюють цю структуру. На перших етапах дошкільного навчання для продуктивного використання діти застосовують стверджувальні та наказові речення. Питальні та заперечні речення вони починають вживати дещо пізніше. Особливу увагу потрібно звернути на вживання та відмінювання дієслів: *to be, to have*. Побудова англійського речення значно відрізняється від побудови українського речення. В англійській мові велику увагу приділяють використанню дієслів: *to be, to have*. За допомогою цих дієслів діти зможуть побудувати усі види речень. Але процес засвоєння дітьми речень – складний і багатоступеневий. Розглянемо шляхи вираження морфологічних категорій дієслова в англійській та українській мовах. В обох мовах існують свої розбіжності використання дієслів у побудові речень. Наприклад в українській мові, ми говоримо: Мене звуть Наташа. А в англійській мові: *I am Natasha*. Також, у 3-й особі однини у Present Indefinite Tense, ми додаємо закінчення – s до дієслів (*works, goes, knows*). – А в українській мові, ми просто кажемо: Він іде до магазину. Вона співає. Також треба звернути увагу на відмінювання дієслова: *to have* в англійській мові, а саме: у 1-й та 2-й особі однини та у множині дієслово буде: *to have (I have. We have.)*, в 3-ій особі однини дієслово *to have* змінюється на *has (She has a cat. He has a house.)* А в українській мові дієслова будуть змінювати закінчення: Я маю. Він має. Вона має. Використання граматичної структури в англійському реченні: *there is /there are* перекладаються на українську як “Там є”. Граматична структура: *there is-* використовується у однині, а *there are-* використовується у множині. Наприклад, *There is a big garden near our house.* – Біля нашого будинку – великий сад. *There are many flowers in the vase.* – У вазі багато квітів. Переклад змісту речення не змінюється, а побудова речень в обох мовах різна. Вчитель англійської мови повинен звертати особливу увагу саме на правильність побудови англійського речення. Такий підхід до навчання граматики фокусує увагу дітей на функції, а не на граматичному явищі, що сприяє розвитку говоріння. Граматичні навички мовлення повинні формуватися поетапно. На початковому етапі засвоєння мови спостерігаються чітко окреслені обмеження у обсязі речення, превалювання простого синтаксичного цілого, яке складається з одного ізольованого слова. Прикладами таких слів – речень у англійській мові є наказові речення. Засвоєння дітьми наказового способу дієслова пояснюється тим, що цей спосіб виражає бажання дитини і є важливою умовою для ігор. Використання наказових речень простий спосіб залучити дитину до спілкування і підготувати дитину до використання більш складніших граматичних структур у своїх подальших висловлювань. Розширення речення з одного слова до трьох становить значну трудність для дитини, після подолання якої наступне розширення обсягу речення не викликає проблем. На початковому етапі діти успішно засвоюють зразки мовлення у такій послідовності:

1. Звертання+дієслово у наказовій формі. *Svitlana, swim! Olha, eat!*
2. Наказова форма дієслова + іменник. *Show the toy!*
3. Наказова форма дієслова + іменник з прийменником. *Put on the sofa!*
4. Наказова форма дієслова + іменник + іменник з прийменником. *Put the toy on the sofa!*
5. Іменник (займенник) + дієслово у дійсному способі. *Katya is running! She is five.*

Питальні речення: *Where are you from? How old are you? What is your name? Have you got a sister?*

Заперечні речення: *No, I have not. I can play.*

Дошкільникам посилено засвоїти часові форми: *A kitten is playing. Sasha is running*. Викладачу необхідно звернути увагу, що на дошкільному етапі навчання діти припускають і не вживають дієслова-зв'язки: *am, is, are*. У рідній мові діти звикли до того, що не використовують такі дієслова як: Я є Саша. Ми є діти. А в англійській мові обов'язково використовувати дієслова-зв'язки. Для кращого запам'ятовування необхідно виконувати

багато різних ігор з використанням цих дієслів, також необхідно вивчати вірши, скоромовки, лічилки. Впродовж тривалого часу діти вчать вживати іменники лише в однині. Із множиною іменника необхідно їх ознайомлювати на завершальному етапі дошкільного навчання. Одночасно з теперішнім неозначеним часом з переважанням речень на вживання 3-ої особи однини (Petya likes nuts) діти починають вживати теперішній доконаний час, що пояснюється їхньою зацікавленістю у результаті. Форми минулого і майбутнього часу вживаються ще пізніше. Діти, як у рідній так і у англійській мові, пізно починають вживати умовний спосіб дієслова.

У дослідженнях А. Н. Гвоздьової, Т. А. Мусеїбової наведено послідовність у засвоєнні дітьми “просторової технології” вживання прийменників. Спочатку діти починають використовувати прийменник *to*, пізніше-*for*, останніми- *on*, *under*.

Дошкільне мовлення дітей характеризується невеликою кількістю прислівників та прикметників. Відомо, що у рідній мові дитина розпочинає вживати прикметники пізніше від іменників та дієслів, їх кількість у активному мовленні п'ятирічної дитини невелика. Тому введення англійських прикметників у зразках мовлення має бути обмеженим. Дошкільники вивчають лише якісні прикметники, що означають: розмір (*big-little*), колір (*white, green, yellow, red*), оцінку (*good-bad*).

Діти без особливих труднощів сприймають присвійний відмінок іменників, який бажано включати після введення дієслова *to have*. У рідній мові діти легко дають визначення приналежності того чи іншого предмета по відношенню до даною особи, тому їм не важко використовувати дану структуру в англійській мові: *Ann has a ball. Ann's ball. Pete's car. Jane's toy.*

У навчанні дошкільників англійської мови необхідно керуватися принципами: свідомості; зіставлення та порівняння граматичних явищ; однієї труднощі (на занятті вводиться один чи лише кілька взаємопов'язаних зразків мовлення); автоматизації граматичних навичок; презентації граматичних явищ з урахуванням віку та етапу навчання. При формуванні автоматизації граматичних навичок необхідно керуватися принципом систематичної повторюваності одних і тих самих граматичних форм у зразках мовлення та принципу активної мовленнєвої практики. Введення того чи іншого зразка мовлення, що містить граматичну структуру, не вимагає пояснення. Необхідно лише дбати про створення відповідної атмосфери гри, яку супроводжує цікава наочність (картинки, іграшки, діафільми та ін.). Граматичну структуру (ГС) розглядають як механізм сигналів, що служать для передачі певних значень. Так, наприклад, наявність в англійській мові модального дієслова *must* у сполученні з перфектним інфінітивом сигналізує про впевненість у тому, що дія мала місце; сигнал – *'s* передає поняття приналежності (*Jane 's doll*). Кожна мовленнєва одиниця (словоформа, вільне словосполучення, фраза, ПФС) має свою структуру, яка відбиває певні зв'язки між її компонентами. Наведемо приклади граматичних структур, які необхідно вивчити дітям дошкільного віку:

1. вживання та відмінювання дієслова: *to be*.
2. вживання та відмінювання дієслова *to have*.
3. вживання артиклів: *a/an, the*.
4. вживання модального дієслова: *can*.
5. вживання конструкцій: *There is/There are*.
6. вживання часової форми: *The Present Indefinite Tense*.
7. вживання прийменників: *In, on, under*.
8. вживання питальних займенників: *What? Who? Where?*
9. вживання наказових дієслів: *Listen! Look! Show!*
10. Вживання наказових форм з іменником: *Bring the toy! Show me this colour!*

У багатьох випадках ефективнішим за вербальне правило є модель – схема. Наведемо приклади. А) Модель – схема граматичних сигналів 3-ї особи однини дієслів у *Present Indefinite Tense*. Трикутник-означає граматичний сигнал – [s] (*gets, puts, writes*), круг – [z] (*goes, opens, snows*), ромб – [iz] (*washes, dresses, watches*). Б) Модель-схема ГС спеціального питання у *Present Indefinite Tense* (рівень фрази: *Where do you live?*). Трикутник буде

означати питальне слово, маленьке коло-допоміжне дієслово, квадрат – підмет, велике коло – першу форму смислового дієслова.

Граматичні структури, що входять до активного граматичного мінімуму, вживаються в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіювані, говорінні, читанні та письмі. Тому потрібно формувати як рецептивні, так і репродуктивні навички володіння цими структурами. Розглянемо спочатку види вправ на рецепцію граматичної структури. Це вправи на впізнавання, диференціацію, ідентифікацію, вибір граматичної структури за контекстом, на перевірку розуміння граматичної структури.

Перейдемо до вправ на репродукцію граматичною структури. Нагадаємо, що це мають бути переважно рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію ЗМ, підстановку у ЗМ, трансформацію, завершення ЗМ, відповіді на різні види запитань, постановка запитань, а також самостійне вживання ЗМ на рівні фрази і ПФЄ (понад фразової єдності) з новою або новими ГС.

Одними із необхідних засобів навчання іноземної мови є навално методичний комплекс (НМК). Допоміжні засоби навчання поділяють на технічні та нетехнічні. Розглянемо спочатку нетехнічні засоби формування граматичних навичок. Перш за все, слід почати із звичайної зображальної наочності – малюнків, без яких ніяк не обійтись, наприклад, у вправах для засвоєння граматичної структури теперішньому неозначеному часі (The Present Indefinite tense) в англійській мові. Зазвичай малюнки із зображенням дій використовують для ознайомлення дітей з новою граматичною структурою, для коментування учнями дій персонажів, зображених на малюнку. На заняттях з англійської мови, необхідно використовувати різні малюнки за різними тематиками. Діти можуть ставити питання до малюнку та давати відповіді, описувати побачене, складати розповідь за малюнком. Описаний прийом заохочує дітей до активної діяльності, сприймається ними як творчий ігровий процес.

До нетехнічних засобів навчання відноситься також і графічна наочність. Для формування граматичних структур, їх відпрацьовування та закріплення використовуються різноманітні таблиці, схеми, картики, ігри з картками (наприклад, гра в лото, гра в карти, де картами є картки з формами дієслів), вирішення “граматичних” ребусів та кросвордів тощо. Серед таблиць уже згадувалася ілюстративна таблиця, що служить для систематизації граматичного матеріалу і презентації його у міні – контекстах. Підстановча таблиця була винайдена англійським методистом Гарольдом Пальмером у 20-х роках минулого сторіччя. Проте зараз ми використовуємо її як опору в умовно-комунікативних вправах, де у дітей є мовленнєве завдання і створена ситуація мовлення. Успішне формування у дітей на початковому етапі формування граматичних навичок для вирішення комунікативних завдань англійською мовою може забезпечуватись лише в умовах використання раціональної підсистеми вправ. На нашу думку, вправи для формування граматичної структури у дітей повинні відповідати таким вимогам: вмотивованість, відповідність ступеня керування етапам навчання, взаємопов’язаність навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови на етапі ознайомлення з новим граматичним матеріалом, раціональне використання опор, автентичність навчального матеріалу та його відповідність психофізіологічним особливостям дітей дошкільного віку. На основі цих вимог нами було визначено типи вправ, які використовуються у запропонованій підсистемі.

Ми слідом за Н.К. Складенко [6, с.9], вважаємо, що для визначення типології вправ необхідно враховувати на окремі критерії, а їхню систему, тому що саме завдяки гарно підібраним вправам, діти краще будуть запам’ятовувати граматичний матеріал.

Виділивши типи вправ для формування граматичної структури згідно із нашим завданням, необхідно визначити послідовність їх виконання, що і було представлено у запропонованій підсистемі вправ.

Розроблена підсистема вправ побудована з урахуванням психофізіологічних особливостей оволодіння англійської мови дітьми дошкільного віку. В її основу було покладено стадіальність формування граматичних навичок згідно з етапами, запропонованими С. П. Шатіловим: 1) – орієнтовано-підготовчий; 2) стереотипно-ситуативний; 3) варіативно-ситуативний. [8, с.125].

Розглянемо систему вправ для формування англійської граматичної структури. Перший етап – орієнтовано – підготовчий – характеризується початком формування мовленнєвої граматичної навички. На цьому етапі діти ознайомлюються з новим граматичним явищем, сприймають відповідні мовленнєві зразки у контексті і виконують первинні мовленнєві дії за зразком. Діти повинні усвідомити комунікативне значення нової граматичної структури, її функції у мовленні, багато разів прослухати мовленнєвий зразок, побудований за цією структурою, і показати, що вони їх розуміють. Орієнтовано – підготовчому етапу відповідають не комунікативні рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи на сприйняття нових граматичних структур у контексті, на впізнання, диференціацію та ідентифікацію граматичної структури, комунікативні рецептивні вправи, а також умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію мовленнєвих зразків, які у свою чергу, можуть бути з повним керуванням, виконуватися у фронтальному чи хоровому режимі, на комунікативно-ігровій основі зі штучно створеними опорами. Метою другого етапу – стереотипно-ситуативного – є створення динамічного стереотипу в аналогічних ситуаціях мовлення, який становить основу граматичної структури. На цьому етапі формується граматична навичка в усіх видах мовленнєвої діяльності. Перевага віддається таким видам вправ: умовно-комунікативним рецептивно-репродуктивним вправам на підстановку у зразок мовлення, трансформацію зразка мовлення, постановку запитань різних типів і надання відповідей на них, розширення зразка мовлення, завершення зразка мовлення, породження зразка мовлення на рівні фрази, які можуть виконуватися у фронтальному, хоровому, іноді парному режимах з повним або частковим керуванням. Варто зазначити, що на цьому етапі необхідно визначити ступінь керування виконанням вправ з боку вчителя з поступовим послабленням від повного керування до часткового, а також поступовим зняттям штучно створених опор. Третій етап – варіативно-ситуативний – характеризується вдосконаленням граматичної структури в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі; відбувається подальша автоматизація мовленнєвих операцій у варіативних умовах. Цілі цього етапу реалізуються завдяки умовно-комунікативним рецептивно-репродуктивним вправам на трансформацію зразка мовлення, постановку запитань і надання відповідей на них, породження мовленнєвого зразка на рівні фрази, об'єднання мовленнєвого зразка у понад фразові єдності діалогічного і монологічного характеру. Вправи в індивідуальному і парному режимах можуть виконуватися з частковим або іноді з мінімальним керуванням. Таким чином, особливості формування граматичних структур дітьми дошкільного віку та на початковому етапі займає важливе місце при вивченні англійської мови. Ми намагалися показати типологію вправ для формування граматичної структури, також нами була відмічена підсистема вправ для формування граматичної структури у дітей дошкільного віку та на початковому етапі навчання, а також провели порівняльну характеристику використання дієслова в англійській та українських мовах, нами також були запропоновані граматичні структури найчастіше вживані дітьми на початковому етапі навчання англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Басина А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі / А. Басина. – К. : Шкільний світ, 2007. – 210с.
2. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: автореф. дис...канд. пед. наук : 13. 00.04 / Вовк О. І. – К., 2008. – 35с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2002. – 328с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Скляренко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі : посіб. для вчит. / Н. К. Скляренко. – К. : Радянська школа, 1982. – 103с.
6. Скляренко Н. К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 2005.–№ 2. – С. 3 – 7
7. Хельбич Г. Грамматика в преподавании иностранных языков / Г. Хельбич // Иностранные языки в школе. – 1979 № 3. – С. 28 -34
8. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец.№ 2103 “Иностр. яз.” – 2-изд., дораб. М. : Просвещение, 1986. – 223с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Маєпура – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного інституту.

Наукові інтереси: англійська та німецька філологія, лексикологія, методика викладання іноземної мови.

ЛІНГВІСТИЧНА СПЕЦИФІКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІСАО ПРИ ФОРМУВАННІ МОВНИХ УМІНЬ Й НАВИЧОК АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

Олена МОСКАЛЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті проаналізовано специфічні риси англійської мови ІСАО як важливого складника безпеки польотів; окреслені тенденції до англомовної професійної підготовки авіаційних фахівців у льотних навчальних закладах України; схарактеризовані холистичні критерії дескриптори мовних умінь й навичок відповідно до кваліфікаційної мовної шкали ІСАО; виокремлено пріоритетні напрями сучасних підходів до навчання англійської мови у авіаційних навчальних закладах.

Ключові слова: ІСАО, англійська мова, професійна підготовка, авіаційні фахівці, міжнародні стандарти, критерії.

The article is devoted to the analysis of requirements of ICAO in relation to the levels of English on international airways. In the article the author proves the importance of role of ICAO fourth level of English in the process of professional activity of aviation specialists. Methodology of flight studying is a result of collective creative job performance, based on experience of teachers, pilot-instructors and controller-instructors. Their experience of flights is discussed at methodical seminars and implemented into the educational programs, aviation techniques, and general methodical strategies. Then the generalized experience, which is based on principles of studying, is checked up in practice and serves as the foundation of the methodical material for professional preparation of pilots and controllers. The specific features of ICAO Aviation English as an important factor of safety of flights have been analyzed in the article; the tendencies concerning professional preparation of English for aviation specialists at Flight educational institutions of Ukraine have been outlined; choloistic criteria and descriptors of linguistic skills and proficiency have been described according to linguistic qualification scale of ICAO; priority directions of the modern approaches in teaching of English at Flight educational institutions have been selected.

Keywords: ICAO, Aviation English, professional preparation, aviation specialists, international standards, criteria.

Постановка проблеми. Радіообмін на міжнародних повітряних лініях ведеться англійською мовою, що є однією з офіційних мов Міжнародної організації цивільної авіації (ІСАО), до яких належать також французька, іспанська, російська, арабська, китайська [6]. Незважаючи на впровадження нових технологій радіообміну, 33% авіаційних подій і катастроф на міжнародних повітряних трасах (МВТ) трапляються через те, що пілоти мають недостатній рівень володіння англійською мовою [2, с. 1]. Знання, уміння й навички є важливою частиною професійної діяльності пілота, оскільки пілот може потрапити в безліч непередбачених ситуацій під час польоту, в яких по-новому треба розв'язувати завдання взаєморозуміння і взаємодії і виконання яких не можна здійснити за відомим алгоритмом або шаблоном, хоча знання загальних підходів до розв'язання професійних завдань звичайно сприяють подоланню труднощів.

Аналіз досягнень та публікацій. Проблема навчання студентів професійного спілкування іноземною мовою стала предметом аналізу в дослідженнях С. М. Амеліної, Г. В. Асташової, Н. В. Берестецької, Т. О. Брик, С. А. Ісаєнко, В. С. Коломієць, О. І. Куліш, Н. В. Логутіної, Ю. О. Ніколаєнко, І. П. Радомського, Н. А. Сури. Інтерес до окресленої проблеми становлять наукові розвідки таких учених, як В. Л. Асріян, А. М. Вітряк, Є. В. Кміта, Я. М. Колкер, Л. В. Лієр, Р. П. Мільруд, Г. С. Пашенко, В. В. Півень, М. Уільямс.

Постановка завдання. Рівень володіння англійською мовою визначається нормативними документами ІСАО 4444 (Організація повітряного руху, глава XII) [4], 9835 (Керівництво з впровадження мовних вимог ІСАО) [7], за якими англійська мова в авіації поділяється на три основні категорії: англійська мова; авіаційна англійська мова; фразеологія радіообміну англійською мовою. Виходячи з цього, завдання статті – дослідження особливостей відтворення авіаційного контексту англійською мовою ІСАО, специфіка якої полягає у використанні авіаційних термінів та скорочень.

Виклад основного матеріалу. З використанням англійської мови пов'язано три фактори, які виявляються в діях пілотів і впливають на безпеку польотів: використання стандартної фразеології радіообміну; використання загальної простої англійської мови; використання більше, ніж однієї мови при веденні радіообміну. Навчання англійської мови в льотному навчальному закладі має специфічний характер, оскільки володіння нею є одним із вирішальних чинників, що впливають на безпеку польотів [6; 7].

Радіозв'язок між пілотом та диспетчером – достатньо простий процес, який вимагає, щоб реципієнт отримав, зрозумів та відреагував на отриману інформацію. Диспетчер видає інформацію, пілот підтверджує цю інформацію та виконує її. Тобто існує дві заперуки розуміння: словесне повторення вказівок диспетчера пілотом та підтвердження донесень пілота диспетчером. Три головні складники ведення радіозв'язку у повітрі об'єднують: диспетчерський дозвіл (ATC clearance) передається пілоту (transmit), який має прослухати (listen) та підтвердити отриману інформацію (Pilot's readback); диспетчер підтверджує, що передана інформація була правильно почута (acknowledge) або неправильно почута (correct) та виправляє її (Controller's hearback).

Саме тому ефективне спілкування англійською мовою важливе для досягнення безпеки польотів. Голосові повідомлення – це єдиний спосіб спілкування між членами екіпажу і пілотом, пілотом і диспетчером на відстані, хоча основні стандартні повідомлення передаються також в електронному вигляді. З 1 березня 2008 р. вступили в дію нові вимоги ІКАО, які висуваються перед пілотами й диспетчерами цивільної авіації до їхнього рівня володіння англійською мовою. Комунікативні вміння пілотів і диспетчерів оцінюються за холістичними критеріями і дескрипторами мовних умінь й навичок володіння англійською мовою за кваліфікаційною шкалою ІКАО, до яких належать: вільність говоріння, взаємодія, словниковий запас, граматичні конструкції, вимова, розуміння. Надамо характеристику окреслених дескрипторів мови ІКАО.

Вимова передбачає діалект і/або акцент, зрозумілий для авіаційного суспільства). Вимова, наголос, ритм і інтонація знаходяться під впливом першої мови або регіонального діалекту та лише інколи заважають легкості розуміння. Структура – це граматичні структури і зразки речень, які визначаються функціями мови, що відповідають завданню. Основні граматичні структури і зразки речень використані творчо і контролюються. Помилки трапляються в незвичайних або несподіваних обставинах, але рідко заважають розумінню. Словниковий запас і точність словника зазвичай достатні, щоб спілкуватися ефективно на загальні, конкретні та професійні теми. Може часто перефразувати, коли бракує словникового запасу в незвичайних або несподіваних обставинах. Швидкість продукує мову у відповідному темпі. Можлива випадкова втрата швидкості на переміщенні від репетованої доповіді до безпосередньої взаємодії, але це не запобігає ефективній комунікації. Розуміння має бути точне для ефективного спілкування на загальні, конкретні та професійні теми; акцент або різноманітність висловлювань досить зрозумілі для користувачів міжнародного суспільства. Коли спікер взаємодіє з лінгвістичним або ситуативним ускладненням або несподіваною чергою подій, розуміння, можливо, повільніше або вимагає пояснення. Взаємодія полягає у відповідях, які зазвичай безпосередні, адекватні і інформативні. Починає і підтримує обміни інформацією навіть у несподіваних ситуаціях. Адекватно реагує на очевидні непорозуміння, перевіряючи, підтверджуючи, або роз'яснюючи інформацію.

Комунікативні вміння пілотів і диспетчерів оцінюються за шкалою ІКАО, яка передбачає шість рівнів засвоєння англійської мови: професійний (6 рівень); продвинутий (5 рівень); робочий (4 операційний рівень); рівень нижче середнього (3 рівень); початковий рівень (2 рівень) та рівень нижче початкового (1 рівень). Кожен рівень засвоєння англійської мови оцінюється за шістьма вищезгаданими критеріями.

Для безпечного ведення радіотелефонного зв'язку потрібні знання зі стандартної фразеології радіообміну ІКАО, а також загальної англійської мови. Стандартна фразеологія не може повністю передбачити дії у нестандартних ситуаціях, тому знання загальної англійської мови є головним складником ведення радіотелефонного зв'язку. Пілоти та диспетчери повинні [1]: уникати вживання жаргону, сленгу та ідіоматичних виразів; висловлюватися чітко та точно; говорити повільно та ясно.

Значною перешкодою для відтворення авіаційного контексту англійською мовою пілотів міжнародних авіаліній зокрема, є бар'єри у спілкуванні [5], які можуть порушити взаєморозуміння пілота та диспетчера й спричинити аварійну ситуацію. Комунікативні бар'єри виникають унаслідок неправильного використання мовленнєвих одиниць; смислові бар'єри з'являються в процесі спілкування через різне тлумачення тієї самої події. За визначенням Л. Е. Орбан-Лембрик, комунікативні бар'єри (франц. *barrière* – перешкода) – це психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації. Окрім того учена визначає такі види комунікативних бар'єрів [3]: смисловий (одне повідомлення має для комунікантів різний смисл); логічний (неадекватне розуміння інформації); фонетичний (перешкода, створена особливостями вимови); семантичний (невідповідність лінгвістичного словника мови комунікантів); стилістичний (невідповідність стилю мови в ситуації спілкування).

Варто наголосити на тому, що авіаційний контекст спілкування пілотів англійською мовою характеризується певними особливостями, які зумовлюються цілями та завданнями взаємодії пілотів у професійній діяльності, про що свідчать праці С. Кауфмана, Д. Ремсдена. На нашу думку, визначальними рисами, що характеризують авіаційний контекст спілкування англійською мовою у відповідності з вимогами ICAO, є такі: нормативність (підпорядкованість документам ICAO, що регулюють ведення радіообміну англійською мовою; використання англійської мови як однієї з офіційних мов ICAO в процесі ведення переговорів на міжнародних авіалініях); обов'язковість (обов'язковий прийом і передача повідомлень диспетчеру); екстремальність і часові обмеження (уміння вести передачу інформації в екстремальних умовах та умовах дефіциту часу); прийняття рішень в нестандартних ситуаціях (уміння швидко й правильно прийняти та реалізувати оптимальне рішення, передати про нього інформацію); відповідальність (відповідальність за безпеку життя пасажирів та екіпажу); наявність бар'єрів у спілкуванні під час передачі повідомлень (наявність фонових шумів на частоті); використання технічних термінів та аббревіатур (уміння правильно доповісти ситуацію диспетчеру про відмову систем літака).

У рекомендаціях ICAO підкреслено важливість зазначених рис у навчанні авіаційної англійської мови, яке зорієнтоване на формування навиків говоріння, слухання та взаємодії. Незважаючи на те, що граматику, словниковий запас, синтаксис та читання лежать в основі усних навиків, основною метою навчання авіаційної англійської мови є переважно голосове спілкування. Існують особливості використання стандартизованого фонетичного алфавіту ICAO для ведення радіозв'язку англійською мовою. Кожній букві алфавіту відповідає умовне слово, яке використовується у міжнародній авіаційній термінології. Наприклад, A – Alpha, B – Bravo, C – Charlie, D – Delta, E – Echo.

Іншою специфічною рисою мови ICAO є технічні скорочення. Буквенні скорочення широко використовуються у авіаційній термінології. Знову ж таки, така система була створена з метою організації стислих повідомлень та текстів. Серед найбільш розповсюджених скорочень виокремлено такі: назви організацій (ICAO, IATA); скорочення-шифрування (TU – літак Туполєв, A 1 – перший клас); скорочення, які вживаються при здійсненні польоту та організації повітряного руху (RVSM – скорочений мінімум вертикального ешелування; AIP – збірник аеронавігаційної інформації, ATIS – автоматична система передачі погоди на аеродромі). Наведемо приклад кодової інформації про погоду:

Seattle Tower information “Foxtrot” 23.55.Z wind variable from 090 to 220 at 4 gust 7 knots visibility 5 miles ceiling 6500 broken, 12000 overcast temperature 5 due point 4, light rain, altimeter setting 3003. RWY 16R for approach RWY 16L for departure. Notice for airmen: all departures to San Francisco and Los Angeles will be delayed, VFR flights to Vancouver via V4 not permitted due to weather. On initial contact report information Foxtrot.

За рекомендаціями ICAO, найбільш ефективно формування авіаційного контексту відбувається через такі види діяльності [6]: вправи на інтерактивне слухання, що спонукають до усних відповідей під час слухання; обмін інформацією на уроці та рольова діяльність (пілот-диспетчер); відпрацювання словникового запасу та граматичних структур через усні вправи, а не через читання і письмо; використання графічних (осцилограф, панель управління, мапи) та цифрових (таблиці та дисплеї) даних для створення ситуативних

реальних умов роботи пілота та диспетчера; створення проблемних ситуацій для розв'язання в групах.

Висновки. Отже, у процесі своєї професійної діяльності пілот не має повної обґрунтованої інформації про людей, з якими він спілкується, інакше він міг би безпомилково прогнозувати тактику взаємодії з ними. Досить часто трапляються непередбачені повітряні ситуації, а пілот не має точної інформації про тих, з ким спілкується, хто керує повітряним рухом, з чим пов'язано його подальші дії та рішення. З іншого боку, в екстремальних ситуаціях, коли час рахується на секунди, знання технічних термінів і понять англійською мовою дає змогу правильно доповісти про явну або аварійну ситуацію, прийняти своєчасне та правильне рішення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авіаційна англійська мова для диспетчерів управління повітряним рухом (IV рівень ICAO) / Під. ред. Вітряка А. М. – Кіровоград, 2008. – 334 с.
2. Асріян В. Л. Формування спеціальних умінь у пілотів міжнародних авіаліній на основі між предметних зв'язків технічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Л. Асріян. – Харків, 2007. – 16 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : «Академвидав», 2003. – 250 с.
4. Организация воздушного движения : Doc 4444 ATM 501. – Международная организация гражданской авиации.
5. Психологічна енциклопедія / [О. М. Степанов]. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
6. Guidelines for Aviation English Language Program : ICAO Cir 323-An / 185. ICAO, 2009. – 63 с.
7. Manual on the Implementation of ICAO Language proficiency Requirements Doc 9835 AN / 453. – ICAO, 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Москаленко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету (КЛІА НАУ).

Наукові інтереси: підготовка авіаційних фахівців до виконання професійних дій в екстремальних ситуаціях; використання інтерактивних методів в процесі навчання професійно орієнтованих дисциплін в льотних навчальних закладах.

МОВНА ОСОБИСТІТЬ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наталія НІКІТІНА (Слов'янськ, Україна)

У статті розглядаються методологічні аспекти формування мовної особистості у системі фахової підготовки вчителя іноземної мови. В основу покладено формування комунікативної компетентності на засадах інтерактивності, автентичності спілкування, вивчення мови в культурному контексті. Визначено особливості та переваги комунікативного підходу.

Ключові слова: мовна особистість, комунікативна компетентність, комунікативний підхід, комунікативна методика, соціокультурне поліваріантне середовище.

In the article there are viewed upon the methodological aspects of the formation a language personality in the system of special training of a teacher of foreign languages. Into the basis it is put the formation of communicative competence on the principles of interactivity, authenticity of communication, learning a language in the cultural context. There are defined the peculiarities and advantages of the communicative approach.

Key words: language personality, communicative competence, communicative approach, communicative methods of teaching, sociocultural multivariate environment.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Одним із першочергових завдань викладання іноземних мов є пошук шляхів підвищення комунікативної компетенції фахівця. У центрі уваги при цьому є мовно-розумова діяльність людей, а основним об'єктом навчання – мовна комунікація, функціональні властивості мови і мовлення в їх нерозривній єдності. Мова – це інструмент комунікації.

Концепція комунікативної освіти, яка наразі визначає стратегію викладання іноземних мов у вузах, формує здатність студента бути активним суб'єктом у всіх сферах життєдіяльності. Сьогодні є факт, що повноцінна комунікація неможлива без набуття фонових знань, які відбивають позамовну дійсність. Саме тому формування мовної

особистості – один з ключових концептів в теорії міжкультурної комунікації, етнопсихології та лінгвокультурології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Останні десятиліття відмічені значним підвищенням інтересу як до перспектив міжкультурного діалогу, так і до міжкультурних та міжнаціональних конфліктів. Розробки міжкультурних теорій та досліджень мовної особистості спирається на методи суміжних дисциплін – психології, етнології, культурології, адже структуралістських концепцій про мови та комунікації недостатньо для розгляду всіх питань, пов’язаних з даною проблематикою. Сучасні вчені, звертаючись до означеної проблеми, прагнуть досліджувати взаємний детермінізм соціальних, культурних і мовних факторів у суспільстві, аналізуючи ті чи інші кореляції між соціокультурними і мовними структурами на широкому географічному та історичному просторі.

Вагомий внесок у розвиток теорії міжкультурної комунікації внесли Д.Б. Гудков, Ю.Н. Караулов, Л.П. Клобукова, В.В. Красних. Теорії комунікативної компетентності розроблені М.Н. Вятютневим, Д.Хаймсом та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Вектор нашого дослідження звернутий на методологічні аспекти формування мовної особистості у системі фахової підготовки вчителів іноземної мови.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дослідити методологічні аспекти фахової підготовки мовної особистості вчителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Мовна особистість – одна з ключових концептів в теорії міжкультурної комунікації, етнопсихології та лінгвокультурології – має інваріантну загальнонаціональну складову, яка, незалежно від індивідуальних особливостей, дозволяє робити висновки щодо приналежності до тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти. За визначенням Ю.Н. Караулова мовна особистість втілює „багатощаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовленевих вчинків різного рівня складності” [2: 52].

Саме інваріантні компоненти детермінують існування загальнонаціонального мовного типу й забезпечують спілкування між носіями різних діалектів, соціальних та культурних кодів.

Важливим є усвідомлення терміну „лінгвокультурна спільнота”. У даному контексті акцентована увага на мовній та культурній єдності її членів на відміну від терміну „етнос”, визначеного дещо іншими конотаціями біологічного, генетичного та географічного характеру. Єдність колективної мовної свідомості обумовлена наявністю когнітивної бази – спільним фондом знань і уявлень. В свою чергу когнітивна база впливає на формування інтегруючої картини світу.

Мовна особистість – це, власне, особистість, охарактеризована з боку впливу належної їй мовної культури на її особистісні якості та соціокультурну ефективність її діяльності як суб’єкта суспільних відносин. В умовах соціокультурної трансформації суспільства слід надавати особливу увагу специфіці тезаурусу і мовної практики нових соціальних груп, їх перетворення у традиційні класи та гру з врахуванням флуктації мовного середовища, його інтегруючих та дезінтегруючих тенденцій.

У контексті соціокультурних трансформацій доцільно вживати поняття „соціокультурне поліваріантне середовище”, що адекватніше соціокультурним мовним змінам. Склад і структура соціокультурного поліваріантного середовища обумовлені:

- соціально-мовленевою структурою суспільства;
- соціально-мовною ситуацією;
- своєрідністю соціокультурної лінгвістичної ситуації;
- новою структурою культури, що трансформується;
- історичними традиціями мовних взаємин корінної нації з іншими національностями;
- зміною культурного контексту та умов життєдіяльності;
- ціннісними орієнтаціями і соціальними установками суспільства.

Погляд на світ, відображений у мові особистості, на наш погляд, відображає, насамперед, її ціннісні орієнтації. Мова особистості впливає на її духовний розвиток. Так, В. Фон Гумбольдт ще у XIX сторіччі справедливо відзначив вплив мови на духовний розвиток народу, його культури. У праці „Про різницю будови людських мов і їх вплив на духовний розвиток людства” він підкреслює: ”У кожній мові закладено самобутній світогляд. Як окремий звук постає між предметом і людиною, так і вся мова в цілому виступає між людиною і природою, що впливає на неї зсередини і ззовні”[1: 25]. Сучасні дослідники доповнюють: „мова регламентує ментальність”, а „ментальність регламентує мову”[3: 73].

Неможливо уявити функціонування іноземної мови за межами соціуму. Суспільство вносить власні корективи у спілкування як на рідній, так і на іноземних мовах. Саме тому комунікативна компетентність набуває особливого значення для теорії та практики викладання іноземних мов.

Для максимального поглиблення у мовний процес слід активно впроваджувати комунікативну методику, яка впливає вже з її назви і спрямована саме на можливість спілкування. З чотирьох „китів”, на яких тримається мовний тренінг (читання, письмо, говоріння і сприймання мови на слух), підвищена увага наділяється саме двом останнім.

Комунікативний метод покликаний, у першу чергу, зняти страх перед спілкуванням. Ця методика передбачає максимальне занурення студента у мовний процес, що досягається за допомогою зведення апеляції студента до рідної мови до мінімуму. Основна мета комунікативної методики – навчити студента спочатку вільно говорити мовою, а потім думати на ній. Важливий й те, що механічні відтворення вправ теж відсутні. Їх місце займають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, порівняння і зіставлення, що дозволяє включати не тільки пам’ять, але і логіку, вміння мислити аналітично і образно.

При комунікативному підході у центрі процесу навчання перебуває конкретна мовна особистість з її мовно-розумовою діяльністю, комунікативними намірами, а мовна комунікативна діяльність є предметом розвитку у процесі навчання іноземним мовам.

Висунення на передній план комунікативного підходу до навчання іноземним мовам ставить перед викладачем нову мету: засвоєння і оволодіння студентами мовою в обсязі, достатньому для формування власної думки, розуміння співрозмовника, розуміння того, що закономірності організації мови стають зрозумілими при аналізі реального функціонування мовних одиниць, при цьому велику роль відіграють як лінгвістичні так і екстралінгвістичні фактори, цілі та досвід комунікантів.

При комунікативному підході ураховуються прагматичні аспекти, комунікативне призначення висловлювання, його співвідношення з діяльністю людини. Мовна діяльність завжди співвідноситься з поведінкою людини і характеризується певними завданнями.

Доцільним у цьому сенсі є функціонально-комунікативний підхід, при якому робота викладача спрямована на розвиток діалогічної форми мовлення, тому що діалог – це комунікація.

Важливим для досягнення ефективного спілкування є визначення та пояснення студентам умов та принципів діалогічного спілкування. Комунікативний вплив при діалогічному спілкуванні може бути ефективним при використанні як вербальних, так і невербальних засобів спілкування. Навчання діалогічному мовленню спрямовано на вивчення закономірностей розгортання діалогу, на виявлення тематичної організації спілкування та розуміння умов успішної комунікації. Такий підхід до навчання діалогічній формі мови передбачає вивчення інтенціональних структур діалогу, які обумовлюють стратегії і тактики комунікантів, аналіз комунікативних компетенцій адресанта, комунікативну компетенцію адресанта та адресата.

Перевага комунікативного підходу до подолання перешкод під час міжкультурного спілкування полягає у взаємодії двох партнерів: один виражає намір спілкуватись, а інший реагує на цей намір. З точки зору компетентнісного підходу головна мета – формування комунікативної компетентності на таких засадах, як інтерактивність, автентичність спілкування, вивчення мови в культурному контексті.

Подолання мовного бар'єру не забезпечує повноцінної комунікації між представниками різних культур, якщо не усунуть культурний бар'єр. Викладачі іноземної мови мають пам'ятати, що кожен окремий урок постає як „перехрестя культур”, акт міжнародної комунікації, де більшість іноземних слів відображає уявлення про світ, обумовлені національною свідомістю. Накопичення фонових знань є обов'язковою умовою успішної реалізації міжкультурного спілкування.

Основна складність у вивченні іноземної мови полягає у тому, що знання та уявлення, що входять до іншомовної когнітивної бази, досить рідко есплікуються носіями мови в реальному мовленні. Саме тому, під час навчання основам комунікації іноземною мовою викладачі повинні докласти зусиль, аби іншомовна когнітивна база чи при наймі її найважливіші фрагменти стали частиною індивідуального когнітивного простору студентів. Така налаштованість дає змогу правильно підібрати матеріали для навчального процесу.

Основним принципом навчання іноземним мовам є особистісно-орієнтована спрямованість навчання, тобто спрямованість на мовну особистість студента. Мовна особистість є багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовність до здійснення мовних вчинків різного ступеня складнощів.

Реалізація даного положення можлива лише в тому випадку, якщо система навчання предмету буде максимально орієнтована на особистість студента, його реальні мотиви й потреби, соціокультурні та індивідуальні програми розвитку. Тому побудова навчального процесу має здійснюватись з точки зору логіки розвитку особистості майбутнього вчителя іноземних мов, його суб'єктивного внутрішнього стану, його індивідуальної програми засвоєння мови. Щоб реалізувати це положення, необхідно впровадити в практику дидактико-методичні технології, метою яких є постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації особистості кожного студента. Оскільки і лінгвістика, і психолінгвістика розглядають мову як один з аспектів людської діяльності – соціальний (мовна діяльність є розумова і творча діяльність), то навчання іноземної мови, націлене на формування у студентів мовної особистості, являє собою свідомий, тобто когнітивний і творчий процес, а не „запрограмована поведінка”.

Особистоорієнтоване навчання іноземної мови припускає, з одного боку, використання навчального спілкування, співпраці та активної творчої діяльності студента на занятті, а з іншого боку викладачу необхідно знайти спосіб „включити” студента в реальну мовну комунікацію, в інформаційний обмін, не виходячи з аудиторії змодельовати реальний процес входження в культуру.

Використання сучасних інформаційних технологій дає можливість вивчати практику життя засобами іноземної мови в реальному інформаційному просторі. Об'єктивно існуюче інформаційне середовище включає в себе наступні області: книги (художні, навчальні, довідники, науково-популярна література), періодична преса, радіо- і телемовлення, мультимедійні апарати і програмні засоби, глобальні та локальні мережі освітнього призначення.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З методичної точки зору головним стає розробка прийомів навчання мовним засобам, які підпорядковані стратегіям і тактикам комунікантів, тобто навчання стверджувати, запитувати, аргументувати та інше, при цьому враховуються як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні фактори.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гумбольдт В. О различии строений человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества (1830 - 1835)// Избранные труды по языковедению. – М., 1994.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность /Ю.Н.Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
3. Карпенко Ю.А. Потебня А. – зачинатель українського народознавства// Філософська і соціологічна думка. – 2002. №1-2.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Нікітіна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, заступник декана з виховної роботи філологічного факультету державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: навчання методики іноземних мов.

ПОШУКОВИЙ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТІСНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Алла ОЛЬХОВСЬКА (Харків, Україна)

У статті проаналізовано пошуковий та інструментальний компоненти особистісної складової фахової компетентності майбутніх перекладачів. Особлива увага приділяється інформаційним технологіям, які є важливою передумовою ефективної перекладацької діяльності, а відповідно мають стати одним з аспектів фахового навчання.

Ключові слова: перекладацька компетентність, навчання майбутніх перекладачів, особистісна складова, пошуковий компонент, інструментальний компонент, інформаційні технології у перекладі.

The article analyses search and instrumental elements of personal component of translator's (interpreter's) competence. The attention is focused on the information technologies which provide the basis for effective translator's (interpreter's) activity and which constitute one of the aspects of professional teaching.

Key words: translator's (interpreter's) competence, teaching future translators (interpreters), personal component, search element, instrumental element, information technologies in translation (interpretation).

У травні 2005 року Україна приєдналася до Болонського процесу, спрямувавшись на інтеграцію в єдиний європейський освітній простір та зобов'язавшись модернізувати національну систему освіти в цілому та систему навчання у вищій школі зокрема. Такі зміни, звичайно, відбиваються і на підготовці перекладачів, яка має враховувати усі сучасні вимоги. Традиційно інтерес науковців, які зробили значний вклад у розвиток методики навчання перекладу, був прикутий у першу чергу до мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів та до надання їм знань із теорії та практики перекладу. Проте, як відзначають дослідники, у нових ринкових соціально-економічних умовах розвитку нашої держави і сфери перекладацьких послуг професійне навчання перекладачів не може обмежуватися лише лінгвістичною підготовкою (вільне володіння мовою тексту оригіналу (ТО) і тексту перекладу (ТП) та основами усного і письмового перекладу). Сучасний ринок праці вимагає набуття майбутніми перекладачами такої якості, як конкурентоспроможність, що значною мірою визначає успіх їхнього самостійного працевлаштування й кар'єрного зростання. Досягти цього можна за допомогою формування компонентів особистісної складової перекладацької компетентності, до яких зокрема належать пошуковий та інструментальний, дослідження яких, відповідно, є **актуальним**. Саме тому **метою** статті є аналіз зазначених компонентів, що передбачає вирішення низки **завдань**: 1) конкретизувати поняття «пошуковий» та «інструментальний» компоненти; 2) розкрити їхні складові; 3) визначити їхню роль у підготовці майбутніх перекладачів.

Інструментальний компонент передбачає вміння використовувати документальні та технологічні ресурси, що мають стосунок до роботи перекладача, а пошуковий компонент тлумачиться як здатність швидко знайти інформацію, необхідну для розв'язання перекладацьких завдань [9]. У різних моделях перекладацької компетентності вони можуть відноситися до різних складових, однак на наш погляд найдоцільніше віднести їх саме до особистісної, яку ми у загальному вигляді визначаємо як знання, навички, вміння та якості особистості, що не мають безпосереднього стосунку до лінгвістичної підготовки та засвоєння знань, навичок і вмінь із теорії та практики перекладу, однак водночас є обов'язковою умовою для формування конкурентоспроможного та якісного фахівця у галузі перекладу.

Як відомо, надзвичайно важливим в роботі перекладача є розуміння та інтерпретація текстів перекладу. Для того аби досягти цього, перекладачеві слід вміти здійснювати пошук необхідної для розуміння інформації, що й пояснює надзвичайну важливість пошукового компонента в структурі особистісної складової перекладацької компетентності. Глибина пошуку довідкової інформації залежить від знань (когнітивного бар'єру) перекладача. Чим менше знань із питання, що розглядається, тим ширше та глибше має бути пошук. Перш за все перекладач має добре розуміти, що саме слід знайти. Дуже важливо навчити майбутніх перекладачів чітко визначати обсяг інформації, яку необхідно знайти: інформаційно-двідковий пошук потребує значних витрат сил та часу, а тому слід відбирати лише ті джерела, що відповідають темі тексту перекладу та заслуговують на довіру [1: 54–60]. Пошук інформації дозволяє значною мірою поповнити когнітивний багаж майбутнього перекладача.

Інструментальний компонент тісно пов'язаний із пошуковим, адже знаходження інформації можливе лише за допомогою використання різноманітних документальних та технологічних ресурсів, які мають стосунок до роботи перекладача, саме тому розглядати ці два компоненти доречно разом. Сучасний перекладач повинен уміти не лише добре перекладати, а й користуватись широким спектром сучасних електронних пристроїв і програмного забезпечення, знати технології пошуку та аналізу інформації, швидко і якісно друкувати на комп'ютері, користуватись електронною поштою тощо [5].

Дослідники [3] відзначають, що на сьогодні перекладач має у своєму розпорядженні такі електронні ресурси: текстовий редактор; електронні двомовні та одномовні словники для роботи в онлайн-овому та оффлайн-овому режимах; Інтернет; англо-мовні термінологічні бази даних; спеціалізовані термінологічні словники й глосарії; загальні та спеціалізовані енциклопедії, енциклопедичні словники рідною та іноземними мовами; електронні збірки паралельних текстів; електронні бібліотеки; онлайн газетні та журнальні архіви; програми машинного перекладу тощо. Список можна продовжувати й далі, однак перше місце, звичайно ж, займає Інтернет.

Інтернет має надзвичайно значний вплив на роботу перекладачів, а також на середовище, в якому вони працюють. Завдяки спрощенню комунікації та усуненню бар'єрів між місцевими та міжнародними ринками Інтернет, по суті, створив глобальний перекладацький ринок. Завдяки цьому в перекладачів, з одного боку, з'явилося більше роботи, однак з іншого – зросла і конкуренція у вигляді більшої кількості перекладачів, що оперують на такому ринку. Письмова перекладацька діяльність давно вже перестала бути «паперовою» та перейшла в новий електронний формат, про що свідчить величезна кількість Інтернет-технологій, яка наразі залучена до процесу перекладу: електронна пошта, численні пошукові системи, онлайн-бази даних, електронні словники, тощо – список можна продовжувати дуже довго. Окрім того, Інтернет є джерелом фонових та предметних знань, також він містить багато спеціалізованих та лінгвістичних ресурсів [7], а тому вміння користуватися усім цим є необхідною умовою для реалізації пошукового компонента особистісної складової перекладацької компетентності [1: 54–60].

У зв'язку з цим дослідники [5] навіть звертаються до поняття «автоматизоване робоче місце перекладача» (*Translator's Workstation*), яке з'явилося ще у 60-ті роки минулого століття як альтернатива машинному перекладу. Основною метою розробників автоматизованого робочого місця було не усунути перекладача, як це мало місце у концепції машинного перекладу, а забезпечити його необхідним електронним інструментарієм. Отже, сюди ввійшли перекладацькі редактори, електронні словники, програми управління термінологією, системи пам'яті перекладів (*Translation Memory, TM*), доступу до програм машинного перекладу, оптичного розпізнавання, електронного зв'язку тощо. З деякими засобами майбутні перекладачі знайомі з молодших курсів, а то й зі шкільної лави, а ось про перекладацькі редактори, програми управління термінологією, системи пам'яті перекладів вони мають лише неясне уявлення, що значною мірою знижує ефективність формування професійної компетентності сучасного перекладача.

Залежно від технології, яка лежить в основі перекладу, виокремлюють такі типи комп'ютеризованого перекладу [2]: 1) переклад, який здійснюється перекладачем із використанням комп'ютеризованих інструментів підтримки; 2) переклад, який здійснюється перекладачем із використанням інтегрованих систем перекладу; 3) машинний переклад із наступним постредагуванням перекладачем; 4) повністю автоматизований переклад.

Комп'ютеризація процесу перекладу значно полегшує й пришвидшує працю перекладача, разом із тим дещо ускладнюючи процес його професійної підготовки. Е. В. Піванова [3], базуючись на результатах досліджень Х. Брогейри, виокремлює групи навичок, які повинен опанувати перекладач для успішного використання автоматизованого (комп'ютеризованого) робочого місця перекладача: 1) навички лінгвістичного, а точніше перекладацького характеру, що передбачають використання спелчекерів, тезауруса і частково електронних словників; 2) комунікативні навички, пов'язані з прийомом та передачею інформації (отримання і відправка повідомлень електронною поштою, передача файлів, участь у роботі форумів та конференцій тощо); 3) навички ведення інформаційного

пошуку за допомогою електронних словників, енциклопедій, пошукових систем у мережі Інтернет, віртуальних бібліотек та архівів, термінологічних банків тощо); 4) навички, необхідні для підвищення продуктивності й ефективності роботи – сканер, інтерактивне голосове меню, текстовий редактор тощо.

Як відомо, великим досягненням стала поява електронних словників, які на цей момент займають провідне місце серед перекладачів, оскільки мають надзвичайно великий спектр переваг. На сьогодні існує величезний вибір словників, що випускаються на CD. Серед найпопулярніших можна виділити електронні словники родини МультиЛекс компанії «МедіаЛінгва», систему електронних словників *Lingvo* компанії *ABBYU*, а також цілий ряд електронних словників закордонних виробників. Їх лексичною базою зазвичай виступають авторитетні та визнані серед перекладачів традиційні паперові словники, що дозволяє їм усе більше залучатися до процесу сучасного перекладу.

Електронні словники безумовно зручніші за їхні паперові аналоги, а їх функціональність аж ніяк не менша. Вони пропонують сучасному перекладачеві цілу низку переваг, а саме: зручний пошук – більше не потрібно пам'ятати точний правопис слова, програма знайде його за першими кількома літерами; висока результативність – електронний словник пропонує велику кількість варіантів перекладу, причому кожний із варіантів зазвичай супроводжується поміткою щодо сфери вживання слова; універсальність – як правило, програми дозволяють працювати одразу з кількома мовами та напрямками перекладу; багатофункціональність – електронні словники містять багато додаткової інформації – зазначення частини мови та форм слова, сполучуваність, походження слова тощо; обсяг словникового запасу – більшість програм містить величезну термінологічну базу; варіативність у використанні – можливість працювати як із «офлайновою» версією програми, для якої потрібен лише комп'ютер, так і з «онлайновою» версією, для доступу до якої потрібен вихід до Інтернету. Останній тип електронних словників надзвичайно зручний та корисний, адже база даних таких словників оперативно поповнюється новими термінами та значеннями [Соловьева А. В. Профессиональный перевод с помощью компьютера / А. В. Соловьева.]. До ще одних важливих якостей комп'ютерних словників належать [4]: сумісність з текстовим редактором *Word* та іншими програмами й запуск пошуку безпосередньо з цих програм; пошук словосполучень та сталих виразів; формування історії запитів; позначання вибраних словникових статей для швидкого доступу до них у подальшій роботі; поповнення змісту словників у формі коментарів до словникових статей; створення словників користувача будь-якого напрямку перекладу та будь-якої тематики за заданими шаблонами; можливість прослуховування вимови іноземних слів та сталих висловів. Хоча не всі перекладачі перейшли на комп'ютеризовану роботу зі словниками, а традиційні «паперові» словники ще зберігають свою актуальність, тим не менш автоматизація пошуку перекладних еквівалентів істотно скорочує часові витрати на виконання перекладу. Дослідники [8:60] вважають, що використання електронних словників може прискорити процес перекладу на 40 %.

Особливі переваги для перекладачів пропонують також пошукові системи, адже саме завдяки ним перекладачеві більше не потрібно шукати спеціалістів у певній галузі, перегортати томи енциклопедій чи намагатися пригадати певну інформацію. Достатньо вийти в Інтернет, набрати кілька ключових слів у пошуковій системі – і уся термінологія одразу ж з'явиться перед очима. Головне, чим має володіти перекладач, – це ефективні технології пошуку. Для досягнення цієї мети спеціалісти [7] радять користуватися спеціалізованими пошуковими системами, найкращою з яких є *Google*. Ця система має цілу низку переваг, а саме [7]: виключна точність завдяки інтелектуальному алгоритму пошуку: необхідний сайт практично завжди знаходиться якщо не в першій п'ятірці, то на першій сторінці; видає лише релевантні сторінки – мінімум сміття та повторів; найширше охоплення Мережі – більше 1 мільярда сторінок; під кожним посиланням наводиться фрагмент тексту, у якому зустрілося ключове слово – з контексту одразу стає зрозумілим, чи це те, що було потрібно; блискавична швидкість роботи: більшість запитів виконується за п'ять секунд; усі проіндексовані сторінки кешовані (якщо сторінка на цей момент не доступна на вихідному сайті, її можна скачати з сайту *Google*); простота та зручність інтерфейсу: без реклами, ніщо не відволікає під пошуку, пошукова сторінка завантажується миттєво.

Окрему та дуже специфічну групу лінгвістичного програмного забезпечення складають програми машинного перекладу (МП) [4] що мають свою довгу історію створення та поступового вдосконалення. Першими стали розроблятися двомовні системи автоматичного перекладу, тобто такі, у яких заздалегідь були задані вхідна та вихідна мови. Згодом з'явилися багатомовні системи, до яких належать і ті, що здатні перекладати лише між двома мовами, але в обох напрямках [10]. Тим не менш, незважаючи на усі успіхи, мрії, з якими розпочиналася робота над машинним перекладом, значною мірою все ще залишаються мріями: високоякісний переклад текстів широкої тематики залишається недосяжним. Проте системи машинного перекладу здатні значною мірою прискорити роботу перекладача.

Системи машинного перекладу поділяються на декілька типів залежно від повноти взаємодії з людиною [6]: з постредагуванням (коли текст оригіналу обробляється машиною, а людина-редактор виправляє результат); з передредагуванням (коли людина особливим чином готує текст до опрацювання машиною (видаляє можливі неоднозначні вислови та структури, спрощує текст та робить його розмітку), після чого розпочинається програмна обробка); з інтерредагуванням (людина втручається до роботи системи перекладу, допомагаючи розв'язати складні завдання з перекладу); змішані системи (наприклад, одночасно з перед- та постредагуванням).

Сучасні системи МП працюють приблизно за таким самим алгоритмом, за яким у найбільш загальних рисах працює звичайний перекладач. Зазвичай система виконує переклад по реченнях. Вже на цьому етапі можливі потенційні помилки. Перекладач бачить увесь текст або значний його фрагмент та розуміє контекст. Відсутність або нерозуміння контексту спричинює помилки. Далі система МП проводить синтаксичний аналіз для знаходження найвірогіднішого підмета, присудка та інших членів речення. На жаль, далеко не всі реальні речення можуть відповідати моделям, що містяться у пам'яті системи. Підмет, виражений інфінітивом, дуже часто інтерпретується системою МП як присудок або його частина, а тому переклад виходить неякісним. Після синтаксичного аналізу речення мовою оригіналу йде побудова граматичної конструкції для мови перекладу та заміна у цій конструкції слів однієї мови еквівалентами в іншій мові. Але за умов багатозначності помилок не оминати.

У цій коротко описаній технології машинного перекладу можна виділити кілька опорних точок, в яких можна побачити резерви підвищення якості перекладу. Якщо текст оригіналу написаний у чіткому логічному стилі, якщо речення повні та короткі, то синтаксис тексту перекладу буде цілком задовільним. У наш час уже існують фірми, документацію яких готують не розробники та виробники продукції, а кваліфіковані лінгвісти [4]. Продивившись текст, який направляється на переклад, лінгвіст цієї системи може також вказати пріоритетний список словників, якими повинна користуватися система у процесі перекладу [4]. Слід відзначити, що наразі вже не ставиться питання про можливість чи неможливість виконання машинного перекладу. Існують лише дві взаємопов'язані проблеми – визначення доцільності використання тієї чи іншої системи МП та пошук засобів підвищення якості машинного перекладу.

Однак попри всі перелічені переваги і можливості, нові інформаційні технології поставили перед майбутніми перекладачами й додаткові вимоги. По-перше, через глобальний перекладацький ринок та значну конкуренцію з боку великої кількості спеціалістів із перекладу майбутній перекладач має бути готовий швидко адаптуватися, розширюючи спектр своїх послуг. Саме тому, як зазначають дослідники [11], сучасному перекладачеві доводиться опановувати різноманітні додаткові навички та вміння, наприклад, редактора, секретаря тощо, або ж працювати в різних умовах, приміром, у якості фрілансера.

По-друге, перекладачам доводиться встановлювати все новіше програмне забезпечення, а відповідно й купувати новітню техніку. Усе це вимагає певних грошових витрат, та найголовніша проблема, яка постає перед перекладачем, – вміння працювати з сучасним обладнанням та програмами. Відповідно, в методичному аспекті Інтернет поставив нові завдання перед викладачами перекладу, які, окрім усього іншого, мають призвичаїти студентів до використання електронних ресурсів, а зважаючи на зростаючі обсяги останніх, актуальним стає питання, чого саме слід навчити майбутніх перекладачів.

Дослідники відзначають [11], що для ознайомлення з усіма можливостями Інтернету та інформаційних технологій необхідна величезна кількість часу, яку складно знайти, оскільки ретельне засвоєння усіх нових технологій фактично відбуватиметься за рахунок часу на навчання перекладу. Окрім того, програмне забезпечення постійно переглядається, оновлюється та вдосконалюється, а тому доцільніше буде забезпечити студентів загальними, гнучкими навичками та вміннями використання сучасних технологій, які дозволять їм легко пристосовуватися до будь-яких нових технологічних змін або вдосконалень.

Отже, з методичної точки зору, найреалістичнішим та найдієвішим рішенням буде досягнення у студентів загальної комп'ютерної грамотності з особливим наголосом на володіння спеціальними програмами та ресурсами для перекладачів, що забезпечуватиметься під час фахової підготовки у ВНЗ.

Звичайно, уведення нових технологій передбачає вирішення цілої низки проблем. Першою і найбільш ваговою є незабезпеченість самих викладачів комп'ютерною технікою. Непоодинокими є випадки, коли на кафедрах, які викладають перекладацькі дисципліни, немає жодного ноутбука, не кажучи вже про спеціально обладнані аудиторії. У результаті фрагментарного застосування такого обладнання у викладачів не формуються навички ефективного використання інформаційних технологій. Однак, як відзначають дослідники [5], уникаючи введення новітніх технологій у навчальний процес, ми ризикуємо отримати на виході фахівців вчорашнього дня, а в результаті – втратити престиж вищого навчального закладу. Тому, незважаючи на складну ситуацію, слід віднаходити всі можливості для опанування та застосування таких технологій у навчальному процесі.

Інша проблема пов'язана з тим, що комп'ютерні засоби і ліцензовані програми для перекладу, наприклад, *Trados*, *DejaVu*, *Transit*, *TermStar*, *IBM Translation Manager* та інші, є досить дорогими. Зазвичай розробники пропонують різні версії своїх програм – для корпоративного використання, для використання в мережі і фріланс-версії. Вони захищені ключами та коштують щонайменше декілька сотень доларів. Проте існують і значно дешевші програми, наприклад, *WordFisher* або демоверсії, які можна безкоштовно використовувати впродовж декількох десятків днів [5].

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та реалізації шляхів формування пошукового та інструментального компонентів при підготовці майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гавриленко Н. Н. Информационно-справочный и терминологический поиск в деятельности переводчика текстов по специальности / Н. Н. Гавриленко // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2009. – № 1. – С. 54–60.
2. Міщенко А. Комп'ютерні інструменти перекладача фахової літератури / А. Міщенко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89(1). – С. 190–198.
3. Пиванова Э. В. Техническая составляющая переводческой компетенции / Э. В. Пиванова // Корпоративная среда как фактор формирования стратегий и тактик лингвистического образования в аспекте социального заказа: региональная научно-практическая Интернет-конференция, 15 ноября 2011 г. – 15 декабря 2011 г. : тезисы докладов. – Ставрополь, 2011. – С. 85–88.
4. Семенов А. Л. Современные информационные технологии : [учебное пособие для студ. перевод. факультетов высш. учеб. заведений] / А. Л. Семенов. – М. : Академия, 2008. – 224 с.
5. Соболь Н. М. Інтерактивні технології навчання у підготовці перекладачів у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Н. М. Соболь // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – № 5. – Режим доступу : http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/12snmvnz.pdf.
6. Соловьева А. В. Профессиональный перевод с помощью компьютера / А. В. Соловьева. – СПб. : Питер, 2008. – 160 с.
7. Тиссен Ю. Интернет в работе переводчика / Ю. Тиссен // Мир перевода. – 2000. – №2(4). – С. 45–62.
8. Убин И. И. Современные средства автоматизации перевода: надежды, разочарования и реальность / И. И. Убин // Перевод в современном мире. – М., 2001. – С. 60–69.
9. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу : [підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад»] / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
10. Янковець А. В. Особливості застосування сучасних систем машинного перекладу в умовах підготовки майбутніх перекладачів у вищому військовому навчальному закладі [Електронний ресурс] / А. В. Янковець // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – № 5. – Режим доступу : http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/12yavvzn.pdf.
11. Byrne J. Translation and the Internet: Changing the Face of an Industry / J. Byrne // Translation Technologies & Culture. – Portsmouth : University of Portsmouth, 2007. – P. 23–34.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Ольховська – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу англійської мови факультету іноземних мов Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

Наукові інтереси: методика викладання усного та письмового перекладу, формування особистісного компоненту.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Людмила ПОЛИЩУК (Житомир, Україна)

Тетяна ПУШКАР (Житомир, Україна)

У статті розглядаються особливості формування компетентнісно-орієнтованого підходу як основи системи професійної парадигми майбутніх перекладачів; досліджуються методичні передумови формування усної і письмової перекладацької компетенції з урахуванням вимог до професійної підготовки конкурентоздатних спеціалістів в галузі перекладу, які окреслені в рекомендаціях Ради Європи; представлена загальна характеристика усної та письмової перекладацької компетенції; визначені основні навички та уміння, якими має оволодіти студент в процесі формування професійної перекладацької компетенції.

Ключові слова: компетентність, компетентнісно-орієнтований підхід, професійна підготовка, синхронний переклад.

The article highlights the peculiarities of competence-oriented approach formation as the basis for the system of future translator's professional paradigm. It investigates the methodological preconditions for interpreting and translation competence formation with regard to professional requirements outlined in the recommendations of the Council of Europe. The article gives the general description of interpreting/translation competence and defines the key skills student has to acquire in the process of professional competence formation.

Keywords: competence, competence-oriented approach, professional training, simultaneous interpretation.

Постановка проблеми. Інтеграція всіх аспектів життєдіяльності нашої країни в європейський простір не тільки розкривають нове поле для професійної діяльності перед перекладачами, але й ставлять їх в умови гострої конкуренції, що зумовлює необхідність визначення ефективних шляхів формування професійних якостей майбутніх перекладачів.

Аналіз основних досліджень. Аналіз наукової літератури дав нам можливість систематизувати досвід вітчизняних та зарубіжних науковців за такими напрямками: кваліфікаційні напрями підготовки перекладачів (Н. Гавриленко, В. Карабан, А. Козак, С. Коломієць, Р. Крісс, Е. Пім, Л. Черноватий); організація професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України та за кордоном (С. Беседіна, К. Клауді, О. Ковязіна, А. Козак, В. Радчук, Б. Рубрехт, Р. Тінслі); педагогічні умови формування професійної компетенції перекладача (Л. Бархударов, В. Ільїн, А. Козак, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, Г. Мірам, Н. Миронова, Л. Мігіна, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, З. Підручна, Я. Рецкер, Н. Соболь, Л. Тархова, А. Федоров, І. Халєєва, М. Цвіллінг, О. Чередниченко, Ю. Хольц-Мянттярі); застосування інтерактивних технологій у навчанні перекладачів (А. Ахаян, Т. Гуменникова, Н. Іваницька, К. Карпов, Л. Карташова, С. Коломієць, Ю. Колос, В. Терехова, А. Янковець).

Метою статті є розгляд особливостей формування компетентнісно-орієнтованого підходу як основи системи професійної парадигми майбутніх перекладачів.

Професія перекладача вимагає широких знань (лінгвістичних, екстралінгвістичних, загальнокультурних з галузі країнознавства, історії і літератури, а також знань, необхідних для перекладу в спеціальних галузях – економіці, юриспруденції, політиці, освіті, медицині і т. ін.). Професійний світогляд перекладача – це система узагальнених поглядів на світ професії, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначають ставлення до галузі міжкультурної, іншомовної і міжособистісної комунікації та до самого себе як суб'єкта професійної перекладацької діяльності [4].

Успішна професійна реалізація майбутніх перекладачів залежить від їхньої професійної підготовки, яка спрямована на формування комунікативної компетентності та передбачає не тільки оволодіння мовою як засобом спілкування, навчання, самоосвіти та забезпечує вільне, нормативно-правильне й функціонально-адекватне володіння всіма видами мовленнєвої

діяльності іноземною мовою на рівні, близькому рівню носія мови, а й дозволяє їм після закінчення вищого навчального закладу здійснювати всі передбачені для перекладача функціональні обов'язки [3].

Професійна підготовка потенційних перекладачів у вузі здійснюється в рамках курсу теорії та практики перекладу, метою якого є формування у студентів базових, специфічних та спеціальних складових перекладацької компетентності, під якою розуміють сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють перекладачу успішно вирішувати свої професійні завдання [2].

Базова складова частина перекладацької компетенції включає знання, вміння та навички, які потрібні перекладачу в усіх типах перекладу – письмовому або усному незалежно від жанру перекладацького вхідного тексту (науково-технічний, діловий, газетний або публіцистичний).

До специфічних складових частин перекладацької компетенції можна віднести знання, уміння та навички, необхідні в одному або декількох споріднених видах перекладу (письмовому, візуально-усному, абзацно-фразовому, послідовному, синхронному). Спеціальні складові перекладацької компетентності – це елементи, необхідні при перекладі текстів конкретного жанру і стилю: юридичних, економічних, науково-технічних, художніх, медичних та ін.

Важливими щодо складності є обидві форми перекладу – письмовий і усний. Відомо багато випадків, коли студенти проявляють здібності у письмовому перекладі, але відчувають труднощі в усному. Ці дві різних за формою діяльності види роботи потребують різних фахових здібностей від студентів.

У працях американського дослідника Р. Тінслея зазначається, що формування професійної компетенції перекладача повинно бути спрямоване на забезпечення ним таких основних функцій: письмової або усної комунікації у різних сферах суспільної діяльності; застосування сучасних методів збирання та оброблення інформації, використання глобальних інформаційних мереж, автоматизованих пошукових систем, електронних баз даних, глосаріїв та довідників; проведення наукових досліджень у сфері професійної діяльності. Важливими особистісними характеристиками фахівця є ерудованість, розвинену культуру мислення, вміння зрозуміло, чітко і логічно висловлюватись в усній та письмовій формах, організаційні здібності, здатність до самонавчання, аналізу та критичного оцінювання досвіду професійної сфери тощо [7].

Вартими особливої уваги вважаємо дослідження О. І. Чердніченка, який пов'язує необхідні складові професійної компетенції усного і письмового перекладача із чотирма основними функціями перекладу в сучасному світі, а саме: як потужного засобу спілкування між людьми, народами і культурами; як засобу передавання знань (когнітивна функція); як засобу створення нового тексту, який входить у стилістичну систему іншої мови та іншої культури, а, отже, має враховувати її рецептивні можливості (креативна функція); як засобу захисту менш поширених мов від тиску однієї або декількох глобальних мов, які прагнуть захопити інформаційний простір (захисна функція) [5].

На думку науковця, для забезпечення всіх цих функцій і усний, і письмовий перекладач має володіти мовною та культурною компетенціями у вихідних і цільових мовах, солідним когнітивним багажем та референційною компетенцією у конкретній галузі, стилістичною компетенцією (володіння мовленнєвими жанрами та репертуарами виражальних засобів у межах окремого жанру), здатністю чинити опір надмірному іншомовному впливу, берегти національну культурну спадщину, розвивати і поширювати рідну мову [5].

До спеціальної складової частини перекладацької компетенції можна додати знання предмета висловлювання та володіння термінологічними одиницями, які мають фахову спрямованість тексту. Перекладачеві доцільно знати термінологічні одиниці у двох мовних поняттях. Якщо перекладач знає назви всіх складових частин, будь якого механізму, але не знає принципу дії, то роль мовного посередника не буде тривалою. Сучасний перекладач-спеціаліст повинен постійно вдосконалювати предметну галузь знань та водночас набувати практичних навичок з оволодіння двомовними термінологічними одиницями.

Згідно аналізу, зробленого М.Д. Волчанською, найбільш обґрунтованими претендентами на включення до перекладацької компетентності як мети навчання майбутніх перекладачів, є такі складові [1]:

1) *фахова компетенція* (наявність відповідних знань, умінь та навичок для ефективного виконання своєї професійної діяльності: знання теорії перекладу та суміжних дисциплін (порівняльної лексикології, граматики й стилістики мов перекладу); усвідомлення норм обох мов, перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; володіння технікою перекладу; вміння професійно перекладати у межах одного або декількох жанрів та стилів письмового та усного перекладу; навички роботи з довідковими джерелами інформації, володіння новітніми інформаційними технологіями; психічні якості перекладача, його поведінка, вміння контролювати емоції, вирішувати типові професійні завдання);

2) *інтелектуальна компетенція* (освіченість перекладача; здатність оцінити та мобілізувати свої уміння й навички);

3) *мовна компетенція* (знання мовного матеріалу, вміння долати мовні труднощі при перекладі);

4) *мовленнєва компетенція* (особливе "перекладацьке" володіння мовами перекладу та оригіналу як на рецептивному, так і на продуктивному рівні);

5) *семантична компетенція* (глибоке розуміння тексту; вміння "побачити" та передати імпліцитну складову тексту оригіналу; володіння фоновими знаннями позамовної предметної галузі);

6) *текстотвірна компетенція* (вміння правильно визначити тип тексту оригіналу, його структуру й складові елементи, знати алгоритм переходу – перекладацькі стратегії та прийоми – від тексту оригіналу до тексту перекладу із збереженням типологічних ознак);

7) *інтерпретаційна компетенція* (здатність до "перекладацької" інтерпретації тексту, тобто бачення його очима носія іншої мови, культури);

8) *міжкультурна компетенція* (знання з країнознавства – культура, традиції; соціокультурні дані; володіння, розуміння та вміння передати мовою перекладу реалії, пов'язані з життям та побутом країни, мова якої задіяна у перекладі).

Підводячи підсумок, необхідно зазначити, що підготовка перекладача має бути комплексною, тобто включати не тільки навчання професійно спрямованих курсів, а й психологічну підготовку, аутотренінг та формування особистості перекладача на різних етапах її розвитку.

Сучасні вимоги до професійної підготовки конкурентоздатних спеціалістів в галузі перекладу також мають враховувати рекомендації Ради Європи, в яких чітко окреслюється завдання формування плюралінгвальної та плюракультурної компетенції студентів. Оволодіння іноземною мовою, і перекладом зокрема, передбачає залучення до іншої культури, до оволодіння новим соціокультурним змістом [6].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волчанська М. Д. "Компетенція" і "компетентність" у галузі методики навчання / М. Д. Волчанська – електронний ресурс. – режим доступу : alma.mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN9/10navppd.pdf.

2. Іваницька Н. Б. Формування перекладацької компетенції в аспекті використання новітніх інформаційних технологій [Електронний ресурс] / Н. Б. Іваницька // Електронне наукове видання матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманізм та освіта". – Вінниця, 2006. Режим доступу : <http://conf.vstu.vinica.ua/humud/2006/txt/06inbnit.pht>.

3. Миронова М.С. Деякі аспекти підготовки фахівців з перекладу до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу/ Миронова М.С. – електронний ресурс. – режим доступу : www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=tm35_07.

4. Таланова Ж. П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ж. П. Таланова. – Кіровоград. – 2007. – 20 с.

5. Чередниченко О. І. Про мову і переклад : мова в соціокультурному просторі, переклад як міжкультурна комунікація / О. І. Чередниченко. – К., 2007. – 247 с.

6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Cultural Cooperation Education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

7. Tinsley Royal L. Guidelines for college and University programs in translator training / Royal L. Tinsley // ADFL Bulletin – 1973. – 288 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Людмила Поліщук – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та перекладу імені професора Дмитра Івановича Квеселевича Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: проблеми формування граматичних навичок та умінь майбутніх перекладачів на початковому етапі.

Тетяна Пушкар – викладач кафедри англійської філології та перекладу імені професора Дмитра Івановича Квеселевича Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: проблеми формування граматичних навичок та умінь майбутніх перекладачів на початковому етапі.

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наталія РОЖКОВА (Кіровоград, Україна)

У статті йдеться про застосування проектної методики на заняттях іноземної мови, на меті якої є формування комунікативних вмінь студентів.

Ключові слова: комунікація, методика, проект, результат, прагматизм, компетенція, практична діяльність, вміння.

The article deals with the usage of project methodic during English classes. The goal of such usage is formation of students' communicative skills.

Keywords: communication, methodic, project, pragmatism, competence, practical activity, skill.

Говоріння – це вміння передачі усного повідомлення засобами комунікації, це – інтегрована та невід’ємна частина спілкування. Здатність застосування такого вміння визначає рівень володіння мовою у повсякденному житті і називається комунікативною компетенцією. Комунікативна компетенція – це знання та вміння щодо використання мови, необхідні для успішного спілкування. Знання мови виходить з її використання в реальних ситуаціях повсякденного життя, тобто є комунікативним досвідом особистості.

Зауважимо, що багато дослідників не користуються терміном “мовна компетенція”, замінюючи його висловами “знання мови”, “володіння мовою” і маючи на увазі не сукупності окремих умінь, а їх цілісні великі блоки, які в ряді випадків збігаються у представників різних спеціальностей (наприклад, здатність до побудови висловлювання, здатність до розуміння мови, говоріння і слухання як особливі види мовленнєвої діяльності).

Навчання комунікативному мовленню базується на численній кількості типових рис комунікативного процесу, коли навчання мові розглядається як навчання спілкуванню через спілкування. При цьому увагу спрямовано на вмотивоване застосування мови тих, хто її вивчає задля досягнення певної мети.

Відомо, що метою навчання іноземній мові є формування мовної компетенції. Таке навчання покликане сформувати особистість, здатну і націлену брати участь у міжкультурній комунікації, здатну вирішувати поставлені перед нею мовні завдання. Але постає питання про те, як допомогти розвинути таку особистість, як мотивувати її на подібні дії? На сьогоднішній день існує різна кількість методів і прийомів для розвитку вторинної мовної особистості, але в даній роботі звертається увага на сучасний і найбільш результативний метод - метод проектів у навчанні іноземній мові. Він є одним з дієвих способів організації мовної взаємодії, що застосовується на заняттях іноземної мови. Основною причиною його домінування над іншими методиками і прийомами полягає, по-перше, у його прагматичній спрямованості на результат, по-друге, у можливості цей результат побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. По-третє, він дозволяє органічно інтегрувати знання студентів з різних областей наукових знань навколо вирішення однієї проблеми.

Метод як дидактична категорія являє собою сукупність прийомів, операцій оволодіння певною областю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Тому, якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином. Дидакти, педагоги звернулися до цього

методу, щоб вирішувати свої дидактичні завдання. В основу методу проектів покладена ідея, що становить суть поняття “проект”, його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати в процесі вирішення тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, вміти прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення.

Ідея включення проектної діяльності в освітній процес була запропонована американським педагогом і філософом Джоном Дьюї більше століття тому. Розробкою даного методу займалися Є.С. Полат, М.Ю. Бухаркін, Т. Блур і М.Дж. Сент-Джон. Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав А.С. Макаренко, який в результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про проектування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Таку думку не раз висловлював В.О.Сухомлинський, багатогранну спадщину якого проймає ідея проектування людини. Німецький педагог А.Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки, тобто осмислення самостійно здобутої інформації здійснюється через призму особистого відношення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті. Дослідник в галузі сучасних технологій навчання Полат Є.С. визначає метод проектів як “певним чином організовану пошуково-дослідну діяльність тих, хто навчається, індивідуальну чи групову, яка передбачає не просто досягнення того чи іншого результату, але й організацію процесу досягнення цього результату”[4:53].

Полат Є.С. вважає, що метод проектів за наявності певних умов може бути використаний на будь-якому етапі навчання, якщо він відповідає наступним вимогам:

1. Наявність значущої у дослідницькому чи творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів, що передбачаються.
3. Самостійна діяльність тих, хто навчається, робота в парі чи групі.
4. Структурування змістовної частини проекту із зазначенням поетапних результатів і розподілом ролей.
5. Використання методів дослідження: визначення проблеми, завдань, висування гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, корекція, висновки .

Метод проектів знайшов широке застосування в багатьох країнах світу головним чином тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання студентів з різних областей навколо вирішення однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї.

У контексті вивчення іноземної мови проект – це діяльність студентів, під час якої інтегровано розвиваються різні аспекти володіння мовою, тобто, аудіювання, читання, писемне мовлення, діалогічне та монологічне мовлення. Таким чином, мовна компетенція є оволодіння системою відомостей про мову, що вивчається за її рівнями: фонетика, лексика, граматики. Окрім цього, тут діє один з принципів комунікативного методу у вивченні іноземної мови – головна увага приділяється не формі, а суті. А це означає, що діяльність студентів у більшій мірі концентрується на темі роботи, ніж на досягненні певних мовленнєвих цілей.

Основна ідея подібного підходу до навчання іноземним мовам, таким чином, полягає в тому, щоб перенести акцент з різного роду вправ на активну розумову діяльність студентів, що вимагає для свого оформлення володіння певними мовними засобами. Тільки метод проектів може дозволити вирішити подібну дидактичну задачу і відповідно перетворити заняття з іноземної мови на дискусійний, дослідний клуб, у якому вирішуються дійсно цікаві, практично значущі і доступні для студентів проблеми з урахуванням особливостей культури країни і, по можливості, на основі міжкультурної взаємодії. На таких заняттях завжди повинен бути присутнім предмет обговорення.

Проектна робота – одна з найбільш цікавих методик, які може використовувати викладач іноземної мови. Вона дозволяє:

- ефективно реалізувати комунікативний підхід у навчальному процесі з іноземної мови, а саме: вивчення мови через особисту діяльність студента, оволодіння мовою у процесі спілкування;

- забезпечити активну практику для кожного студента групи з метою формування необхідних вмінь і навичок мовленнєвої діяльності, а також лінгвістичну компетенцію на рівні, визначеному програмою;

- знайомити студентів із краєзнавчою тематикою і шукати способи їхнього залучення до активного діалогу культур, щоб вони сприймали мову як засіб між культурної взаємодії.

Проект може виконуватись за короткий термін, або бути продовженим і виконуватись декілька годин або протягом кількох тижнів, модулю, семестру.

Як вже зазначалося, в основі проекту лежить певна проблема. Щоб її вирішити, студентам потрібне не тільки знання мови, а й володіння великим обсягом різноманітних предметних знань, необхідних і достатніх для вирішення даної проблеми. Крім того, студенти повинні володіти певними інтелектуальними, творчими, комунікативними вміннями. До першого можна віднести вміння працювати з інформацією, текстом (виділяти головну думку, вести пошук потрібної інформації в іншомовному тексті); аналізувати інформацію; робити узагальнення, висновки; вміння працювати з різноманітним довідковим матеріалом. Формування багатьох із зазначених умінь є метою навчання різних видів мовленнєвої діяльності. До творчих умінь слід віднести, перш за все, вміння генерувати ідеї, для чого потрібні знання з різних областей, вміння знаходити не одне, а багато варіантів вирішення проблеми, вміння прогнозувати наслідки того чи іншого рішення, брати і відчувати відповідальність за його наслідки. До комунікативних умінь варто віднести, насамперед, вміння вести дискусію, слухати і чути співрозмовника, відстоювати свою точку зору, підкріплену аргументами, вміння знаходити компроміс зі співрозмовником, вміння лаконічно висловлювати свою думку. Таким чином, для грамотного використання методу проектів потрібна значна підготовча робота, яка здійснюється в цілісній системі навчання, а не тільки у вивченні іноземної мови. Така робота повинна вестись постійно, систематично і паралельно з роботою над проектом.

Метод проектної роботи не може замінити собою інші методи навчання іноземної мови. Але він має багато плюсів, адже може бути використаний у роботі зі студентами, які мають різні рівні мовної підготовки та різні здібності. Існує багато проектів, які можуть виконуватись студентами з початковим рівнем володіння іноземною мовою.

Проекти поділяються на чотири основні категорії:

- Інформаційні та пошукові проекти;
- Проект – опитування;
- Організаційні та концертні проекти;
- Виробничі проекти.

Метод проектів дозволяє студентам проявити самостійність у виборі джерел інформації, способі її викладу і презентації. Самостійність студента в процесі вивчення іноземної мови, наприклад, у пошуку необхідної інформації, узагальненні, обговоренні, перетворює навчання на джерело якісних перетворень особистості, розумового розвитку, формування її вольових якостей, психологічної готовності до подолання труднощів, до творчої праці. Студентам важливо усвідомлювати свою конструктивну роль у процесі роботи над проектом. Саме тому викладачеві не слід виправляти зроблені учасниками проекту помилки, особливо на ранніх етапах роботи. Інакше подібне втручання змусить їх розглядати проектну діяльність як чергову вправу з іноземної мови. З метою запобігання помилкам, можна застосовувати метод взаємоперевірки: студенти обмінюються письмовими роботами та вносять взаємні корекції. У процесі виконання такої вправи викладач виконує роль довідника або словника.

Добре зарекомендував себе метод пред'явлення учасникам проекту списку найбільш поширених помилок перед початком роботи. Звичайно, проект повинен бути виконаний бездоганною мовою, з використанням різноманітних лексичних форм у їх правильному поєднанні з позиції граматики, стилістики, послідовності викладення теми, інформативності та інше. Студенти, ймовірно, звернуться до викладача по допомогу з виправленням помилок,

адже вони самі будуть усвідомлювати, що правильне вживання мови є надзвичайно важливе для досягнення ними комунікативної мети та створення якісного кінцевого продукту.

Проектна методика дозволяє вести індивідуальну роботу над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, що, поза сумнівом, спричиняє за собою підвищену мотивовану активність студента.

Метод проектів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти). Активне включення особистості у зміст тих або інших проектів дає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі.

Метод проектів забезпечує особистісно-орієнтоване виховання і навчання, оскільки він включає в себе й інші сучасні навчально-виховні технології. Проектна методика дає викладачеві можливість залучати студентів до реального спілкування більш насиченого іншомовними контактами, що спирається на досліду діяльність, спільну працю і дозволяє побачити реальні результати в її процесі.

Таким чином, в процесі роботи над проектом студент розвиває свої інтелектуальні вміння, цілеспрямованість, працелюбність, відповідальність, набуває певних навчальних навичок, знань і вмінь, що забезпечує в цілому соціальну й професійну адаптацію в суспільстві. Використання методу проектів дозволяє формувати індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широко використовувати суб'єктивний досвід в інтерпретації й оцінюванні фактів, явищ, подій оточуючої дійсності на засадах особистісно-значущих цінностей та внутрішніх установок.

У проектній методиці формування мовних та країнознавчих знань, розвиток умінь та навичок в аудіюванні, мовленні, письмі відбуваються паралельно. Робота над проектом не тільки дає можливість використовувати іноземну мову на рівні реальної комунікації у процесі обговорення, але й дозволяє вдосконалювати окремі аспекти мови, навчати мовному етикету. Можна зробити висновок, що метод проектів у процесі вивчення іноземної мови дійсно є найбільш адекватною технологією особистісно-орієнтованого навчання і виховання, яка надає можливості використовувати сучасні підходи до освітнього процесу, активізує педагогічну підтримку, соціалізацію, залучення студента до різноманітних мовних середовищ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Татьяна Владимировна Душеина // Иностранные языки в школе – 2003. - №5. – С.45-53.
2. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов/ Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа. - 2005. -253 с.
3. Методика проектной работы на уроках английского языка / В.В. Копылов// Москва: Дрофа. – 2004. – 187 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров под ред. Е.С. Полат / Е.С. Полат. - М.: ИЦ “Академия”. - 1999. – 234 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталя Рожкова – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: вивчення умов формування моральних якостей майбутніх вчителів.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДИСКУРСІ ПОГЛЯДІВ АМЕРИКАНСЬКОГО ПЕДАГОГА ДЖОНА ХОЛТА

Лариса РУБАН (Київ, Україна)

У статті розкрито погляди американського педагога-реформатора Джона Холта щодо вдосконалення педагогічної майстерності майбутнього вчителя іноземних мов. Доведено, що від рівня педагогічної майстерності вчителів залежить формування мотивації до вивчення іноземної мови і

зацікавленості учнів. Майбутні педагоги повинні черпати безцінні знання, які торкаються шляхів удосконалення педагогічної майстерності, прагнути стати справжніми професіоналами.

Ключові слова: Джон Холт, педагогічна майстерність, педагогічна освіта, вищий навчальний заклад, вчитель іноземних мов.

The article highlights the views of American educator and reformer John Holt about pedagogical skills improvement of a future foreign language teacher. It is proved that students' motivation in foreign language learning depends on the level of educational skills of teachers. The future teachers should gain invaluable knowledge, relating to the ways of improving pedagogical skills, and strive to become true professionals.

Keywords: John Holt, pedagogical skills, teacher education, higher education institutions, a foreign language teacher.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема розвитку педагогічної майстерності учителя – важливого чинника забезпечення якості освіти – набула особливого значення на початку ХХІ століття. Сучасна освіта розвивається і вдосконалюється в умовах зміни культурної парадигми, зумовленої вирішальною роллю знань і когнітивних здібностей людини, і потребує ефективної організації інноваційного соціуму [6: 1]. Велике значення для гармонійного розвитку дитини має мета і організація навчального процесу, від якого залежить досягнення кінцевого результату – рівень освіти і виховання повноцінного громадянина своєї держави. Майбутній педагог повинен опанувати всі тонкощі професійної майстерності ще під час навчання у ВНЗ. Однак, професійне становлення педагога не повинно на цьому закінчуватися. Професійний педагог повинен повсякденно удосконалювати свій рівень педагогічної майстерності, постійно займатися професійним самовдосконаленням і самоосвітою. Видатний український педагог В. Сухомлинський вважав: «Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя» [5: 7].

Сьогодні на тлі сучасних економічних перетворень, переходу до ринкової економіки та євроінтеграції питання фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов стає надзвичайно актуальним, оскільки від професійно підготовленого вчителя залежить життя і добробут нації.

Проблемами професійного становлення фахівців у педагогічних вищих навчальних закладах переймаються не лише вітчизняні науковці та педагоги, а й їхні зарубіжні колеги. Так, американський педагог-реформатор Джон Холт (1923-1985 рр.) – засновник альтернативної форми навчання, присвятив своє життя детальному аналізу і вивченню особливостей рівня педагогічної майстерності вчителя, від якого залежить його успіх у навчанні та вихованні підростаючого покоління.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Ідеї американського педагога Дж. Холта щодо професійного становлення майбутніх педагогів, зокрема вчителів іноземних мов, стали предметом глибокої зацікавленості як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Серед них: К. Роджерс (С. Rodgers), П. Фаренга (Р. Farenga), К. Муртон (С. Murton), А. Гупта (А. Gupta), Т. Спіглер (Т. Spiegler), М. Будаїчак (М. Budajczak), Х. Зелінська (Н. Zielińska), Н. Геда, Л. Дянкова, Н. Крилова, А. Рогозянський, В. Богданов, А. Лещенко, М. Попова, С. Шумаєва, М. Янковчук. Особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов висвітлені у працях таких науковців: О. Бігіч, Т. Зубенко, Л. Кадченко, С. Ніколаєва, Н. Склярєнко, В. Цетлін, Т. Шкваріна та ін. Шляхам удосконалення педагогічної майстерності за Дж. Холтом присвячена дисертація автора статті «Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.)».

Аналіз наукових джерел з теми дослідження засвідчує, що вітчизняними науковцями проблемі педагогічної майстерності приділяється належна увага, зокрема, таким її аспектам як: підходи до визначення поняття «педагогічної майстерності» (І. Зязюн М. Лещенко, Л. Мільто, Н. Ничкало, Г. Сагач, М. Солдатенко, Н. Тарасевич, Л. Хомич та ін.); історія педагогічної майстерності (С. Барбіна, Л. Задорожна, Л. Король, О. Лаврінєнко та ін.); шляхи удосконалення педагогічної майстерності (М. Барахтян, І. Гринчук, І. Мостова, О. Музальов, Л. Султанова та ін.).

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Прийняті в Україні закони й програми (Закон України «Про освіту» (1991 р.),

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.), Державна програма «Вчитель» (2002 р.) та низка інших документів мають на меті забезпечити підготовку кваліфікованого вчителя з високим рівнем педагогічної майстерності, що відповідає вимогам сучасного соціуму. Проте, це завдання розв'язано не повністю, про що свідчать педагогічні реалії вітчизняного освітнього простору. Важливе значення має вивчення світового педагогічного досвіду, що підтверджує визначальну роль педагогічної майстерності вчителя для забезпечення якісної освіти [6: 1]. У цьому контексті педагогічна спадщина американського педагога-реформатора Дж. Холт може стати цінним матеріалом в ході викладання дисциплін педагогічного циклу, підготовки сучасних вчителів, зокрема вчителів іноземних мов. Праці Дж. Холта не отримали широкого розповсюдження в Україні, оскільки стали доступними українському читачеві після розколу Радянського Союзу і лише дві книги педагога перекладені російською мовою.

Мета статті – розглянути альтернативний погляд американського педагога-реформатора Дж. Холта на педагогічну майстерність майбутнього вчителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами були детально вивчені педагогічна спадщина Дж. Холта, його ідеї щодо розвитку педагогічної майстерності вчителя у дисертаційному дослідженні «Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.)». Ми переконані, що поради Дж. Холта щодо удосконалення педагогічної майстерності можуть стати цінним надбанням не лише для шкільних вчителів, а й для викладачів вищих навчальних закладів, майбутніх педагогів, батьків, які навчають своїх дітей вдома.

Проблема педагогічної майстерності перебуває в полі постійної уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. На наше переконання, особливо актуальною є концепція засновника вітчизняної наукової школи педагогічної майстерності І. Зязюна, який стверджує: «Вчитель, його майстерність, його талант – невичерпне джерело багатства народу, який прагне до інтелектуальної, етико-естетичної культури в часи усіляких потрясінь та негараздів» [2: 4].

Сьогодні перед майбутніми вчителями іноземних мов стоїть важливе завдання – навчитися організувати навчальний процес таким чином, щоб підростаюче покоління усвідомило значущість і нагальну потребу вивчення мови. Без сумніву, знання іноземної мови надасть можливість студентам стати висококваліфікованими і конкурентноспроможними спеціалістами в Україні та європейському просторі. Майбутній вчитель іноземних мов повинен зрозуміти, що від його рівня педагогічної майстерності залежить не лише фахова підготовка учнів, а й якість освіти в цілому.

Майбутні вчителі іноземної мови повинні усвідомити значущість системної підготовки до кожного навчального заняття з метою оволодіння педагогічною майстерністю. Щоб досягти високого рівня педагогічної майстерності, вчителю необхідно постійно знайомитися з новинками в царині педагогічної і психологічної літератури; вивчати досвід колег й черпати з нього лише найкраще; вчитися управляти своїм фізичним і психічним станом; виробляти індивідуальні прийоми (постановку голосу, техніку мовлення, граматичну правильність тощо). Рівень професійної підготовленості вчителя є головним важелем успішної педагогічної діяльності [1: 364]. Крім того, майбутні фахівці іноземної мови повинні володіти різними методиками викладання мови, уміти встановити добрі взаємовідносини з підростаючим поколінням. На думку Е. Ш. Натанзон, щоб поліпшити взаємовідносини з учнями, вчитель повинен: виявляти доброту, увагу і турботу; схвалювати і хвалити учнів; авансувати учнів (висловлювати впевненість, що той зміниться на краще) [3: 256-257].

Американський педагог-реформатор Дж. Холт присвятив своє життя дослідженню причин низької успішності учнів та шляхам удосконалення педагогічної майстерності. На наше глибоке переконання, викладачі, студенти педагогічних вищих навчальних закладів, шкільні вчителі повинні взяти на озброєння поради Дж. Холта щодо розвитку педагогічної майстерності, щоб у майбутньому не зіткнутися з незадовільною успішністю учнів. Адже, на думку Дж. Холта, саме від щирого ставлення учителів залежать академічні досягнення учнів, розвиток їхніх розумових здібностей.

Аналіз праць Дж. Холта допоміг виявити й згрупувати саме ті мотиви і показники результатів його власних спостережень, висвітлених у книжках, статтях і листах, які допомогли б кожному вчителю підвищити свою педагогічну майстерність. Саме негативні результати навчання лягли в основу теорії Дж. Холта про педагогічну майстерність вчителя.

Аналізуючи причини навчальних невдач, ми з'ясували безпосередню залежність неспішності учня від неправильної поведінки вчителя, низького рівня педагогічної майстерності. Нами було встановлено, що до проявів неправильної поведінки вчителя Дж. Холт відносить такі педагогічні дії: акцентування уваги вчителя на правильній відповіді, а не на процесі мислення, розв'язуванні проблеми; відсутність спостереження за діяльністю учнів на уроках і в позаурочний час; негативне оцінювання вчителем пізнавальних здібностей учнів; нагнітання атмосфери страху, приниження і недовіри; перетворення процесу навчання в догматичне, рецептурне, нівелююче, нудне дійство; постійне проведення тестування, контрольних зрізів, оцінювання; відсутність можливостей для експериментування учнів у класі, самостійного вирішення поставлених завдань; незрозуміння природних особливостей учнів (вроджене прагнення до пізнання, концентрація уваги на пригодах, подорожах тощо); ведення нескінченної психологічної війни з учнями, щоб відчути себе самодостатнім і успішним.

Корисними для майбутніх вчителів іноземної мови можуть стати виявлені Дж. Холтом закономірності низької успішності учнів, яка за його спостереженнями є результатом неправильних дій вчителів. Так, Дж. Холт з'ясував результати неправильної поведінки вчителів: домінування у класі «продуцентів» (учнів, які не вникають в сутність матеріалу, а просто намагаються знайти, відгадати, визначити правильну відповідь, не заглиблюючись в сутність матеріалу, який вивчається), тоді як «мислителів» (учнів, які докладають зусилля, щоб подумати над значенням, доцільністю того, над чим вони працюють) набагато менше. Дж. Холт називає «мислителів» успішними учнями, тобто такими, які, не дивлячись ні на які перешкоди, добре вчаться не лише з точки зору отриманих оцінок, а й в контексті самого процесу навчання, тобто є активними дослідниками, експериментаторами, творцями нестандартних ідей тощо. Дж. Холт називає «продуцентів» слабкими в тому сенсі, що пізнавальні здібності таких учнів не витримують авторитарного тиску, і вони втрачають інтерес до навчання. Такі «слабкі» учні, для того щоб уможливити більш-менш спокійне життя у стінах навчального закладу, вдаються, за Дж. Холтом, до стратегій догодження вчителем. Дж. Холт ідентифікував і детально описав стратегії, якими користуються учні у процесі навчання з метою уникнути виконання вимог учителів: «продукування відповіді», «відгадуй і дивись», «маніпулювання», «мовчання», «замасковане запитання навчання», «слабкість, некомпетентність, безсилля», «бормотання», «дай відповідь навчання і подивися, що трапиться», «змусь вчителя відповісти на свої власні запитання». Таким чином, методика викладання і, особливо, обсяг завдань, які вчителі задають виконати, змушують учнів вдаватися до стратегій, орієнтованих на правильну відповідь, тому що у них не вистачає часу на щось інше [8].

Причина того, чому «мислителям» важко вчитися, ховається не лише в тому, що вони сприймають слова вчителя як повну нісенітницю, а в манері вчителя підносити цю нісенітницю учням; діти починають відчувати, що якщо вони щось не зрозуміли, то це їхня вина.

Дж. Холт наголошує: «Погане пояснення набагато гірше, ніж його відсутність взагалі» [8: 137]. Педагог відзначає: «Мене засмучує, дратує і лякає те, що в нашій методиці навчання дітей ми даємо їм так мало можливостей для справжнього мислення і відкриття, правдивого розуміння. Ми зробили їх інтелектуально слабкими і недорозвинутими і, що ще гірше, нечесними. Немає сумніву в тому, що діти мають здібності до того, щоб обманути вчителів в тих аспектах, що стосуються їхніх справжніх знань; але ми, вчителі, завзято погоджуємося на цей обман, ми переконуємо себе в тому, що діти знають, що ретельна перевірка за дві хвилини покаже, що вони нічого не знають» [7: 79]. Трагедія вчителя полягає в тому, що він думає, що учні глибоко засвоїли матеріал, тоді як, насправді, вони і не намагалися проникнути в його сутність, а старалися догодити вчителю, даючи йому правильні відповіді [7: 79].

Отже, Дж. Холт довів, що здатність учителя до спостереження, розуміння причин академічних невдач учнів можуть стати джерелом розвитку його педагогічної майстерності, якщо вчитель дійсно бажає демократизувати і гуманізувати процес навчання, зробити його захоплюючим і цікавим для учнів. Заслугою Дж. Холта є те, що він не лише сформулював прояви неправильної поведінки вчителя, а детально й різноаспектно охарактеризував конкретні педагогічні ситуації, в яких окреслена негативна педагогічна дія.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, аналіз праць видатного американського педагога Дж. Холта, його наукових пошуків з проблеми педагогічної майстерності, якою необхідно володіти кожному педагогові, зокрема майбутньому вчителю іноземної мови, дозволяє нам зробити узагальнення і визначити такі основні уміння, якими повинен володіти вчитель: довіряти учням, вірити в їх високий духовно-інтелектуальний потенціал, організовувати навчання без боязні й стресів, застосовувати навчальні ігри, розширювати канали сприймання інформації, активізувати самостійну дослідницьку діяльність учнів. Крім того, майбутній вчитель іноземної мови повинен володіти комунікативною, мовною, методичною і соціокультурною компетенціями [4]. Варто підкреслити, що найважливішою компетенцією будь-якого вчителя, за словами Дж. Холта, є любов і повага до учня.

Прогностичний потенціал проведеного дослідження зумовлений можливістю використання його матеріалів і висновків для здійснення подальших наукових пошуків з історії зарубіжної педагогіки, розробки ефективних шляхів розвитку педагогічної майстерності вчителя, встановлення причин і запобігання невдач учнів у навчанні, методики фахової підготовки вчителя, створення сприятливих умов для здобуття якісної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія: пол.-укр. щоріч. – Ченстохов ; К., 2001. – Вип. 3. – С. 357–380.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1997. – 302 с.
3. На якого вчителя іноземної мови чекає сучасна школа? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gu.osvita.ua/school/method/technol/1148/>.
4. Натанзон Е. Ш. Важкий школяр і педагогічний колектив // Педагогічна майстерність : хрестоматія / І. А. Зязюн [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна ; Акад. пед. майстерності. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 255-262.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / І. А. Зязюн [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна ; Акад. пед. майстерності. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 434-435.
6. Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Миколаївна Рубан. – Суми, 2012. – 20с.
7. Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Миколаївна Рубан. – К., 2012. – 228 с.
8. Holt J. How children fail / John Holt. – Rev. ed. New York : “A Merloyd Lawrence Book”. – Massachusetts, 2002. – 298 p.
9. Holt J. Learning all the time / John Holt. – Rev. ed. New York : “A Merloyd Lawrence Book”. – Massachusetts, 1989. – 303 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Рубан – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: педагогічна майстерність, гуманістична педагогіка, теорія і практика перекладу, гендерні особливості перекладу.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Світлана РЯБУШКО, Марина ТРУФКІНА (Ізмаїл, Україна)

У статті розглядається проблема формування дослідницької культури майбутніх філологів у процесі їх професійної підготовки. Наведено експериментальні результати технології щодо оптимізації самостійної роботи студентів-філологів з однієї із базових дисциплін бакалаврату.

Ключові слова: дослідницька культура, професійна підготовка, технологія оптимізації самостійної роботи студентів.

The article deals with the problem of future philologists' research culture formation and presents some general description of the technology of ensuring the system of the future philologists' self-dependent work on one of the basic disciplines in the level of their bachelor degree.

Key words: research culture, professional training, the technology of ensuring of the students' self-dependent work.

Сучасний стан розвитку освіти і науки в Україні висуває нові вимоги до фахівців цих галузей. Нині для того, щоб бути викладачем, необхідно ґрунтовно володіти не лише професійними компетенціями (україномовна, комунікативна, філологічна, психолого-педагогічна, методична), але й загальною компетенцією, що включає в себе загальнонаукову, соціально-особистісну й інструментальну компетенції. Тобто особистість має зайняти дослідницьку позицію, щоб задовольняти громадські та власні потреби.

Вищезазначені компетентності притаманні й учителю іноземної мови, але в їх структурі слід урахувати й професійну іншомовну комунікативну компетенцію фахівця, до змісту якої входять знання, вміння, навички й здатність використовувати їх у професійній діяльності (О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, С.Ю.Ніколаєва, В.В.Черниш та ін.).

Відтак постає проблема здатності філолога до творчого розвитку, зростання його як дослідника. Таким чином, актуалізується вимога підготовки такого фахівця, який володіє на високому рівні основними професійними вміннями, а саме: конструктивними, організаційними, гносеологічними та комунікативними. Зазначимо, що сучасна освітянська система висуває нові вимоги до особистості, а також особистості європейця, який обов'язково має компетенцію у галузі рідної мови, компетенцію у сфері іноземних мов, комп'ютерну компетенцію, навчальну й культурну компетенції, міжособистісну, міжкультурну й соціальну компетенції, а також компетенцію підприємництва. Тому виникає потреба у пошуку нових шляхів розвитку творчої особистості майбутнього філолога, одним із яких і є формування його дослідницької культури. Важливим є й той факт, що масштабність і глибина завдань, які сьогодні держава ставить перед майбутніми філологами, вкотре доводять необхідність формування та розвитку нових знань, умінь і навичок. Норми й алгоритми дослідницької діяльності, що прищеплюються студентові під час його навчання у ВНЗ, активізують його не лише під час навчання, але й після, у його подальшому житті, дають йому змогу займати активну життєву позицію, розкрити себе як особистість та обрати життєвий шлях, який оптимально задовольнить потреби особистості [1; 2; 3; 4; 5].

Виходячи з вищезазначеного, професійна компетентність філолога сьогодні полягає не тільки у ґрунтовних знаннях з навчальних дисциплін, але й також у вмінні аналізувати та використовувати різноманітні навчальні програми, у застосуванні передового педагогічного досвіду, у творчому підході до вирішення педагогічних проблем і професійних завдань, у вмінні організувати свою діяльність на такому рівні, який буде відповідати сучасним вимогам європейського суспільства. Все це є неможливим без набуття особистістю дослідницьких умінь та навичок.

Через ускладнення змісту навчального процесу й постає **актуальна проблема** заміни здебільшого репродуктивної системи освіти на систему, яка навчає та виховує творчо активну особистість.

Невід'ємною складовою процесу навчання є дослідницька діяльність, котру можна визначити як інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на здобуття та використання нових знань, основними формами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження.

Окрім навчально-пізнавальної роботи, студенти залучаються до науково-дослідницької діяльності, що є формою організації освітньої роботи, пов'язаної з вирішенням творчої, дослідницької проблеми зі заздальгідь невідомим рішенням, що включає етапи, характерні для наукового дослідження.

Таким чином, під час навчання у вищих навчальних закладах студенти мають опанувати кілька видів діяльності, які є запорукою їх успішного становлення як висококваліфікованих фахівців.

У процесі дослідження навчальної діяльності студентів щодо формування їх дослідницької культури необхідно звертати увагу й на такий її складник як «культура», котрий є провідним для зазначеного феномена.

Попередній аналіз наукової літератури надав нам можливість з'ясувати, що феномен «культура» є складним утворенням. Ми виходили з того, що зміст поняття культури особистості (включаючи її науково-дослідницький аспект) повністю сформований та організований певним чином, а структура діяльності зумовлюється різними співвідношеннями матеріально-практичних і духовно-психологічних форм активності людини. Отже, структуру дослідницької культури філолога можна уявити як єдність внутрішньої (духовно-психологічної) та зовнішньої (практичної) діяльності.

Підставою для виділення складників культури особистості став принцип єдності таких категорій, як людина, культура і діяльність, через розвиток яких можливо найбільш ефективно вплинути на розвиток дослідницької культури. Отже, розвиток зазначеного поняття відбувається на підґрунті вже ustalених принципів базової, професійної та педагогічної культур і включає в себе методологічну, наукову, моральну, правову, естетичну, інформаційну культуру та культуру поведінки, яка у свою чергу поділяється на культуру розумової праці, етикет (педагогічний, науковий), культуру зовнішнього вигляду та комунікативну культуру, складниками котрої є культура мови, мовленнєвий етикет і культура мовлення.

Проведений нами аналіз дає підстави дати таке визначення дослідницької культури майбутніх філологів, як-от: дослідницька культура майбутнього філолога – синтетичне динамічне утворення загальної культури особистості, що характеризується активною позицією фахівця та його готовністю до вирішення особистісних і професійних завдань засобами наукового пізнання та наукового дослідження.

Тож, ми вважаємо, що феномен «дослідницька культура» є складним синтетичним утворенням, що включає в себе елементи не лише педагогічної, але й методологічної культури і є складовою базової культури особистості.

У контексті вищезазначеного загострюється проблема розробки педагогічних систем, що створюють передумови для розвитку дослідницьких умінь і культури майбутніх філологів. Також *актуалізується необхідність створення методичних рекомендацій з формування дослідницької культури філолога.*

Це дає підстави визначити ефективність і системність упровадження дослідницької культури у навчально-дослідну діяльність вищого навчального закладу, тому нами були укладені методичні рекомендації щодо оптимізації самостійної роботи студентів з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення», *метою яких є формування дослідницької культури майбутніх філологів.*

Означені методичні рекомендації підготовлено для виконання студентами завдань другого модуля у першому та другому семестрах. До змісту методичних рекомендацій щодо оптимізації самостійної роботи студентів включено різнорівневі творчі завдання для самостійного опрацювання та план виконання індивідуального або групового навчально-дослідного проекту. Вісім розділів вправ розроблено відповідно до Програми з англійської мови для університетів / інститутів (2001 р.) за такими тематичними блоками, як-от: «About Myself», «Dwelling», «University», «Students' Personal and Public Life. Educational Interests», «Meals», «Entertainment», «Vocation. Weather», «Students' Social Experience».

Розглянемо детальніше структуру й зміст запропонованих для студентів I-II курсів матеріалів з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення». Отже, в кожному семестрі по чотири змістові модулі, три з яких включають різнорівневі завдання. Щодо виконання завдань четвертого змістового модуля, то слід зазначити, що студенти акумулюють отримані знання, уміння та навички й демонструють їх у ході виконання проектного завдання в кінці семестру.

В обох семестрах студентам пропонуються й певні варіанти тестових завдань для підсумкового контролю, метою яких є виявлення рівня володіння ними дослідницькою культурою. В методичних рекомендаціях подається блочний список використаної літератури, а саме: базова література, періодичні видання, електронні ресурси. В додатках наводиться алфавітний покажчик основної не лише фахової, але й наукової термінології.

Кожен із восьми розділів методичних рекомендацій містить комплекс вправ за рівнями складності, як-от: I рівень – ознайомчо-орієнтаційний; II рівень – понятійно-аналітичний; III

рівень – понятійно-синтетичний. Усі рівні включають по п'ять вправ різного виду і типу. Наприклад, до першого рівня змістового модуля 1 «About Myself» входять такі навчально-дослідні завдання: 1) прочитайте та розпізнайте текст наукового характеру із запропонованих (А, В, С); 2) ознайомтесь з поданими анотаціями (А, В) і з'ясуйте, яка з них є реферативною; 3) визначте із запропонованих варіантів тексту (А, В, С) електронний лист офіційного характеру; 4) ознайомтесь з наведеним нижче зразком описової анотації та з'ясуйте її структурні елементи: а) предметна рубрика, б) заголовок анотації, в) бібліографічний опис, г) загальні відомості); 5) прочитайте текст і запропоновані групи ключових слів та визначте групу (1, 2, 3), яка відповідає змісту тексту. Завдання другого рівня змістового модуля 1 «About Myself» включають такі види навчально-дослідної діяльності майбутніх філологів: 1) складіть за зразком синонімічні ряди слів (3-4 слова); 2) напишіть анотацію (описову); 3) підготуйте два діалоги за зразком; 4) напишіть резюме; 5) розширте речення за зразком, використовуючи теоретичний матеріал I-II рівнів складності завдань. Завдання III рівня складності змістового модуля 1 «About Myself» надає студентам можливість навчитися об'єднувати речення у логічно зв'язаний текст (вправа 1); у вправі 2 пропонується написати електронного листа за зразком; вправа 3 містить завдання: підготуйте анотацію до наукової статті (описову або реферативну за вибором) та визначте її вид; у вправі 4 студенти повинні скласти план (складний) доповіді на тему...; вправа 5 спрямована на навчання студентів виправляти 10 помилок у тексті щодо вживання іменників (множина, географічні назви, особові іменники).

Студентам пропонується виконати завдання на власний вибір відповідно до рівня сформованості їх дослідницьких умінь та навичок. Слід зазначити, що за такою ж структурою розроблено навчально-наукові завдання для другого і третього змістових модулів першого семестру.

Четвертий змістовий модуль містить проектні завдання за такими темами: 1) «“Me, Myself and I” in modern society»; 2) «Appearance and disposition of your best friend»; 3) «Today's most required jobs and professions»; 4) «Interests of young people in English-speaking countries and Ukraine»; 5) «Problems of young people in English-speaking countries and Ukraine». Саме виконання проектної роботи дає можливість студентам об'єднуватися у групи по 3-5 осіб задля успішного виконання навчально-дослідного завдання певного семестру з модулю II.

Важливим складником системи формування й розвитку дослідницької культури майбутніх філологів є те, що до кожного змістового модуля пропонується термінологічний словник. До нього входять певні лексичні одиниці (фахові й наукові терміни), наводяться їх пояснення й приклади щодо вживання. Обсяг термінологічного апарату становить до 30 лексичних одиниць.

Проаналізуємо зміст навчально-дослідних завдань за рівнями. Так, під час виконання завдань I рівня складності (ознайомчо-орієнтаційний) студенти повинні **знати**: навчальний матеріал не в повному обсязі й основні його поняття (фрагментарно); **вміти**: відтворювати певну частину навчального матеріалу за зразком; виконувати завдання на рівні розпізнання та розв'язувати завдання з опорою на зразок.

Щодо вправ другого рівня складності (понятійно-аналітичний), то вони спрямовані на засвоєння таких **знань** студентами: вільне володіння навчальним матеріалом та самостійне орієнтування в основних теоретичних поняттях. Студенти повинні **вміти**: узагальнювати та систематизувати навчальну інформацію, однак можуть припускатися незначних огріхів у порівняннях, формулюваннях самостійних висновків; не завжди можуть виконувати самостійно навчально-дослідні завдання, проте можуть самостійно виконувати практичні вправи за зразком, а також нескладні навчально-дослідні завдання.

Виконання завдань третього рівня складності (понятійно-синтетичний) потребує від студентів **знати** вивчений навчальний матеріал та засвоєні теоретичні поняття; **вміти** самостійно висловлювати власні думки; робити аргументовані висновки; самостійно знаходити додаткову інформацію та використовувати її для реалізації поставлених перед ними завдань; вільно використовувати нові інформаційні технології для отримання певних знань; аргументовано обирати раціональний спосіб виконання завдань та оцінювати

результати своєї практичної діяльності; виконувати завдання, що не передбачені навчальною програмою та вільно застосовувати теоретичні знання на практиці.

Проектні завдання вимагають від студентів умінь розпланувати самостійну роботу за етапами для її успішного виконання, а саме: а) вибирати теми / проблеми; б) визначати мету, предмет, об'єкт дослідження, обґрунтовувати актуальність досліджуваного феномена; в) вивчати історичну базу питання; г) описувати результати дослідження; д) формулювати висновки та перспективи подальшого дослідження; е) готувати наочні матеріали для усних презентацій проектної роботи (он-лайн ресурс або ресурс для інтерактивної білої дошки).

Що стосується **практичної презентації проектної роботи**, то вона повинна проходити за таким планом: 1) привітання слухачів та учасників проекту; 2) вступне слово, де розкривається сутність роботи за планом; 3) презентація проектної роботи з визначенням мети, предмета, об'єкта, завдань і ключових понять; 4) представлення заключної частини проекту, де підводяться підсумки виконаної роботи та участь в інтерактивних формах діяльності.

Рейтингова шкала розподілу балів за модуль II кожного семестру становить 20 одиниць, з яких 15 відведено на самостійне виконання вищезазначених навчально-дослідних завдань, а 5 – на роботу студентів у таких видах діяльності, як-от: а) фоноконкурс; б) академічний вечір англійської мови; в) олімпіади; г) конкурси перекладів поетичних або прозаїчних творів; д) підготовка тематичних стіннівок; е) участь у міських і всеукраїнських освітніх та творчих заходах.

Отже, оцінювання самостійної роботи студентів за модулем II кожного семестру проходить відповідно до запропонованої нами рейтингової шкали (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Розподіл балів за рівнями виконання навчально-дослідних завдань модуля II				
Рівень складності	Кількість завдань	Кількість балів за одне правильно виконане завдання	Максимальна кількість балів за певним рівнем	Кількість балів та оцінка за національною шкалою
I рівень (ознайомчо-орієнтаційний)	5	1	5	1-5 балів – «3»
II рівень (понятійно-аналітичний)	5	2	10	6-10 балів – «4»
III рівень (понятійно-синтетичний)	5	3	15	11-12 балів – «4» 13-15 балів – «5»

Так, студенти, які виконали завдання I рівня складності, максимально набирають 5 балів, тобто отримують оцінку «задовільно»; студенти, котрі впоралися із завданнями II рівня складності й набрали від 6 до 12, балів одержують оцінку «добре»; студенти, які успішно виконали завдання III рівня складності й набрали від 13 до 15 балів, отримують оцінку «відмінно».

Слід зазначити, що студенти можуть виконувати запропоновані нами навчально-дослідні завдання за вибором, наприклад, за виконання завдань III рівня складності вони максимально отримують 15 балів.

На нашу думку, для ефективного формування й розвитку дослідницької культури майбутніх філологів слід проводити таку роботу з перших курсів навчання у ВНЗ, адже запорукою успіху тут є поетапний розвиток вищезазначених умінь і навичок.

Доцільність упровадження розроблених нами методичних рекомендацій підтверджується тим, що у 2012 - 2013 н.р. вони були апробовані зі студентами 1-2 курсів факультету іноземних мов і факультету української філології та історії Ізмаїльського державного гуманітарного університету з метою визначення готовності студентів до науково-

дослідницької діяльності, з'ясування рівня вже існуючих навичок та аналізу динаміки розвитку вмінь і навичок у зазначеній діяльності.

В експерименті взяли участь 95 студентів. У результаті проведеного констатуючого «зрізу», що передбачав визначення вихідного рівня дослідницької культури майбутніми філологами 1-2 курсів, ми виявили, що на початку формуючого експерименту 38 % студентів першого курсу та 55 % студентів другого курсу мали достатній рівень сформованості дослідницької культури. Варто відзначити, що лише 5 % першокурсників і 4 % другокурсників перебували на досить низькому рівні вмінь і навичок дослідницької культури. Дані опитування студентів показали, що 57 % студентів першого курсу та 41 % студентів другого курсу демонструють високий рівень дослідницької культури (див. діаграму 1).

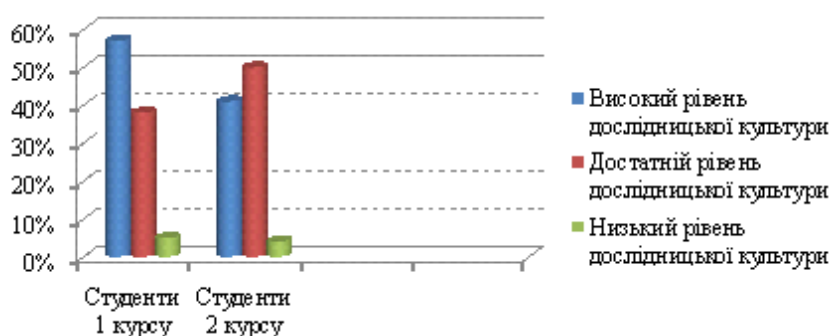
Таким чином, аналіз даних констатуючого «зрізу» засвідчив, що студенти досить високо оцінюють рівень сформованості власних умінь і навичок дослідницької культури.

Щодо контрольного «зрізу», то він проводився після впровадження в навчальний процес розроблених нами методичних рекомендацій «Формування дослідницької культури майбутніх філологів у процесі їх професійної підготовки». Цей «зріз» визначав якісні показники результатів проведеного експерименту.

Аналіз даних виконаної роботи показав, що феномен «дослідницька культура» притаманний 79,5% студентів. Стосовно визначення відсотка виконання студентами навчально-дослідних завдань за рівнями складності, то ми отримали такі результати: 13,5% обрали й виконали лише завдання I рівня складності, 20,5% студентів – виконали завдання II рівня складності, а 65 % обрали завдання III рівня складності.

Діаграма 1

Результати анкетування щодо визначення студентами рівня власної дослідницької культури



Аналізуючи виконання завдань за рівнями, ми виявили, що жоден зі студентів не має низького рівня сформованості дослідницької культури. Це свідчить про те, що студенти під час вступу до ВНЗ вже мають елементарні сформовані вміння і навички щодо виконання навчально-дослідних завдань. Тим не менш зазначимо, що лише 13,5% студентів виконали вправи I рівня складності, не зробивши помилок, що доводить необхідність подальшого вдосконалення набутих ними умінь і навичок дослідницької культури.

Під час проведення експериментальної роботи зафіксовано такі недоліки, як-от: студенти недостатньо спиралися на теоретичний матеріал, що подавався з практичним завданням; не прагнули вдосконалити набуті знання, вміння й навички, що доводить низький середній бал виконання завдань III рівня складності (наприклад, з максимальних 15 балів вони отримали лише).

Серед позитивних рис назвемо такі: студенти збагатили свій фаховий словниковий запас; поглиблювали теоретичні знання й удосконалили практичні навички щодо написання різних видів робіт (анотації, офіційні та електронні листи, резюме та ін.); навчилися обробляти наукову й довідкову літературу; набули навички публічного виступу; навчилися працювати в малих групах і команді.

Отже, проведена експериментальна робота підтвердила доцільність використання створених нами методичних рекомендацій. Наведені результати доводять необхідність

поетапного формування і розвитку дослідницької культури студентів-філологів під час навчання у ВНЗ.

Нами було виявлено, що елементарні вміння і навички зазначеного феномена формуються і розвиваються в деяких випадках під час навчання у школі та вдосконалюються вже під час подальшого навчання в університеті, але цей процес потребує постійного контролю з боку викладача.

Таким чином, для забезпечення більш цілеспрямованого розвитку дослідницької культури майбутнього філолога необхідно ефективно використовувати матеріали для самостійної роботи студентів, а також активно залучати їх до виконання навчально-дослідних завдань.

Проте результати нашого дослідження засвідчили, що проблема формування дослідницької культури студентів не може бути вирішена ізольовано. Її розв'язання перебуває у тісній взаємодії не лише з дисциплінами різних циклів навчального плану, але й з фаховою дисципліною «Практика усного та писемного мовлення».

Перспективи подальшого наукового пошуку ми вбачаємо у подальшій розробці матеріалів щодо оптимізації самостійної роботи студентів саме з одного із базових у бакалавраті навчальних курсів «Практика усного та писемного мовлення» не лише для студентів молодших курсів, але й для студентів старших курсів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в Європейський простір вищої освіти / За ред. Бебика. – К. : МАУП, 2004. – 200 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 216 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Кудіна В.В., Соловей М.І., Спіцин Є.С. Педагогіка вищої школи. – К. : Ленвіт, 2009. – 213 с.
5. Черниш В.В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови. – № 1. – 2008. – С. 64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Світлана Рябушко – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та перекладу Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: методика формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Марина Труфкіна – аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: методика формування дослідницької культури майбутніх філологів.

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО СЛОВОТВОРЕННЯ – ВАЖЛИВИЙ КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анна САВ'ЮК (Миколаїв, Україна)

У статті розглядається необхідність навчання шляхам англійського словотворення як важливого когнітивного аспекту у системі підготовки вчителів англійської мови з метою значного полегшення сприйняття англійського мовлення та формування словникового запасу. Наведені приклади вправ для вивчення шляхів англійського словотворення.

Ключові слова: шляхи словотворення, когнітивний аспект, система підготовки, сприйняття, мовлення, словниковий запас, вправи.

The article deals with the need to study the ways of the English word formation as an important aspect of the cognitive system of training teachers of English to significantly facilitate the comprehension of English speech and the formation of vocabulary. The examples of exercises to explore ways of English word formation.

Keywords: ways of word formation, cognitive aspects, training system, perception, speech, vocabulary, exercises.

Читання іноземної літератури, достатньо висока швидкість і глибоке розуміння прочитаного, а також розуміння усного мовлення обумовлюються багатьма факторами як лінгвістичного, так і психологічного характеру. Одним з таких визначаючих факторів є об'єм словникового запасу читача та слухача. Чим більший словниковий запас – при

наявності адекватних знань граматики (для розуміння усного мовлення), достатнього досвіду, навичок читання та сприйняття, – тим краще вивчаючий іноземну мову буде розуміти прочитане та почуте. З ряду причин той, хто вивчає іноземну мову, не завжди має можливості для засвоєння такої кількості слів, які б давали можливість без перешкод розуміти прочитане і почуте і, в першу чергу, прочитане, оскільки письмове мовлення в більшості випадків насичене набагато більшою кількістю слів, ніж усне.

Вивчення англійської мови у вищих навчальних закладах, які готують вчителів англійської мови через обмеження часу, який відводиться на вивчення лексикології, і з ряду інших причин далеко не в усіх випадках дають можливість для глибокого та всебічного вивчення словникового складу іноземної мови і не завжди забезпечують студентів знаннями такої кількості слів, яка необхідна для вільного розуміння тексту і усного мовлення. А відтак при читанні літератури приходиться часто звертатися до словника. Але відомо, що звернення до словника потребує великої кількості часу, що дуже не бажано в умовах гострої його нестачі учням шкіл і вузів. Задача викладача англійської мови полягає в тому, щоб навчити учнів, студентів по можливості менше звертатися до словника.

У мові має значення кількість слів, розуміння яких не потребує звернення до словника. До того ж останніх може в ньому і не бути, оскільки, як відомо, словник реєструє далеко не всі в мові слова. Йдеться про слова, які незнайомі читачеві та слухачеві, але їх значення виявляється відомим, якщо виходити із а) значення їх основ, б) значення словотворчих елементів, що входять до їх складу і до словотворчої моделі таких слів. Все це разом взяте і дає можливість виявити зміст слова, не звертаючись до словника. Розуміння значення подібного типу слів виходить із семантичної прозорості їх частин.

Учням повинно бути відомо значення основи слова і значення словотворчого афікса (суфікса, префікса) плюс значення словотворчої моделі, яка лежить в основі такого слова.

Безумовно, значення не всякого відтвореного слова легко виводимо із значення його частин і в подібному випадку виникає необхідність звертатися до словника. Проте кількість відтворених слів велика і вивчення їх структури принесе відчутну користь при читанні та аудіюванні. Цими проблемами в теорії мови займалися В.І. Заботкіна, Є.М. Бортнічук, І.В. Василенко, К.В. Піотух, Л.П. Пастушенко, О.Д. Мешков, П.В. Царев.

При вивченні англійської мови в навчальних закладах через накопичення великої кількості слів, спостерігається орієнтування на запам'ятовування вже готових лексичних одиниць та певне нехтування шляхами їх творення. Ця проблема недостатньо досліджена в методиці вивчення англійської мови, як в середніх, так і у вищих навчальних закладах.

Мета даної статті – довести важливість вивчення шляхів англійського словотворення, структурних особливостей словотворчих моделей відтворених слів як когнітивного лінгвістичного аспекту у системі підготовки вчителів англійської мови.

Словотворча система постійно видозмінюється, збагачується. Так, зміни відбуваються в інвентарі словотворчих афіксів – одні афікси відмирають, інші з'являються, змінюються продуктивність і активність словотворчих моделей, використання лексичних одиниць, сформованих за певними моделями, виникають нові значення у вже існуючих словотворчих моделях.

Словотворення – це система способів і засобів формування нових слів певними моделями. В той же час термін "словотворення" означає вчення про шляхи, способи та засоби формування нових слів, а також про структуру словотворення вже сформованих слів [1: 86].

Формування нових слів відбувається в мові в більшості випадків залежно від існуючих слів, представлених у вигляді певних прикладів. Такі приклади розглядаються як певна абстрагуєча від конкретного лексичного змісту структура – словотворча модель, яку М.Д. Степанова визначила як типову структуру, що має узагальнений лексико-категоріальний зміст та спроможна заповнюватись різним лексичним матеріалом (різними лексичними основами) при нарахуванні певних закономірностей поєднання її елементів один з одним. [4].

Особливу увагу в навчанні нових лексичних одиниць слід приділяти найбільш продуктивним або широко поширеним словотворчим афіксам і моделям. Знання таких афіксів та моделей важливе для розуміння усного та письмового мовлення.

Залежно від цілей формування, ролі в мові, відношення до словарного складу мови, нові слова, сформовані за існуючими в мові моделями, можна поділити на групи: 1) узуальні слова – слова, які твердо закріпились в словарному складі мови і зареєстровані словниками; 2) оказіональні слова – слова, що формуються в потоці мови, Механізм їх формування складний і різноманітний. Той, хто промовляє або пише, формує свої власні слова за існуючими моделями, як правило, з певною стилістичною метою. Нерідко такі слова можуть бути зрозумілі тільки в тексті; 3) потенційні слова – слова, що формуються за продуктивними моделями з певною семантичною вмотивованістю. Такі слова з'являються та зникають і не завжди реєструються словниками [6].

В англійській мові існують такі способи формування слів: афіксації (префіксація і суфіксація), конверсія, спрощення (ініціальне спрощення відсікання, телескопія), словоскладання, зворотне словотворення, постпозитивація, звукоімітація, повторення, лексико-семантичне словотворення, чергування звуків, перенесення наголосу в слові. Не всі способи і не завжди однаково активно використовуються. Нерідко відтворюване слово є результатом дій декількох словотворчих процесів, наприклад, складання та афіксації (colour-blindness – colour-blind + ness -colour + blind). До основних типів англійського словотворення відносяться морфологічний або фонетико-морфологічний, морфолого-синтаксичний або лексико-семантичний [5].

Морфологічне або фонетико-морфологічне словотворення – це формування нових слів шляхом видозмінення фонетичного або морфемного складу, місця наголосу словотворчої основи. До цього типу відносяться афіксація, словоскладання, спрощення, зворотне словотворення, постпозитивація, чергування звуків та перенесення наголосу в слові.

Морфолого-синтаксичне словотворення – це формування відтворюваного слова за допомогою зміни парадигми і синтаксичних функцій вихідного слова. До цього типу відноситься конверсія. Лексико-семантичне словотворення традиційно визначається як формування слів шляхом зміни значення твірного слова, в результаті чого в мові з'являються омоніми.

У словотворенні також виділяються дві основні групи шляхів формування слів – словоформування та словоскладання. До словоформування відносяться такі словотворчі моделі, які передбачають тотожність кореня, наприклад: read – читати - reader – читач; read – читати - reread – перечитувати.

У всіх цих словах один і той самий корінь. Випадки по розрізненню словотворчих афіксів позначаються терміном "афіксальне словотворення", а випадки без будь-яких розрізень в афіксах - терміном "конверсія". До словоскладання відносяться такі словотворчі моделі, які мають на увазі поєднання в одному і тому ж слові мінімум двох коренів [2].

Єдиним способом словотворення, при якому нові слова формуються без кількісних змін основної форми вихідного слова та без використання лінійних словотворчих засобів, є конверсія. Наприклад дієслово to arm – озброювати, to doctor – лікувати, to carpet – стелити (килимом), to bottle – розливати в пляшки сформовані по конверсії від іменників arm – зброя, doctor – лікар, carpet – килим, bottle – пляшка; іменники help – допомога, spy – шпигун сформовані від дієслів to help – допомагати, to spy – шпигувати; дієслова to calm – заспокоювати, to dry – сушити сформовані від прикметників calm – спокійний, dry – сухий.

Термін конверсія (conversion) був запропонований Г. Суїтом. Цей словотворчий процес називають кореневим або безсуфіксальним способом формування, зміною функції, а також деривацією з допомогою нулевої морфемі тощо [3].

Конверсія – один з основних продуктивних способів поповнення словарного складу сучасної англійської мови. Причиною такого широкого розповсюдження конверсії вважають майже повну відсутність морфологічних показників мови. Іншими словами, корінь, основа і граматична форма слова можуть співпадати за формою (звучання й

написання) і тільки зовнішні показники, наприклад артикль, допомагають визначити значення та функцію слова в реченні. Наприклад: Ship sails today. Це речення може мати значення "Корабель відпливає сьогодні" або "Відправляйте (грузіть) паруса сьогодні". Але при введінні в це речення показників частин мови, наприклад артиклів, зміст його стає досить визначеним та однозначним: «The ship sails today» та «Ship the sails today».

Конверсія є однією з характерних рис англійської мови, починаючи з 18-го століття. Вона виникла як результат розпаду флективної системи на початку середньо-англійського періоду. До цього багато пар, близьких за значенням іменників та дієслів, яких розрізняли за звуковою структурою в середньо-англійський період, були однаковими за формою. Саме в результаті фонетичного співпадіння цілого ряду іменників та дієслів з одним і тим же коренем виникла словотворча модель для розвитку конверсії.

Словоскладання - також важливий засіб поповнення словникового складу мови. В сучасній англійській мові це один з найбільш продуктивних способів словотворення.

Словоскладання відбивають специфіку мови, так як, поряд з загальними для багатьох мов рисами, володіє національними особливостями, характерними тільки для даної мови. Аналітична будова англійської мови, широке використання ряду слів як засобу вираження лексико-граматичних відношень пояснює існування великої кількості складних слів, особливо таких, що сформовані без з'єднувальних елементів та флексій: handshake, dustproof – рукостискання, пило стійкий [2].

Лексичний склад англійської мови не може бути представлений як незмінний перелік слів. Англійська лексика постійно поповнюється запасом нових слів, з якого кожний обирає те, що йому необхідно в конкретній ситуації. Тому, в умовах підготовки вчителів англійської мови, розглядається тенденція розгляду словотворення як окремої самостійної дисципліни та визнання його важливим розділом лінгвістики, який вивчає особливу підсистему мови, існуючої всередині глобальної мовної системи, але не формуючу разом з тим окремого рівня в її будованні.

Дослідження словотворчої системи сучасної англійської мови дає можливість встановити визначені правила і закономірності побудови слів. Уміння знайти в складі слова словотворчі елементи, визначити спосіб його утворення і словотворчу модель, за якою воно створено, сприяє свідомому і глибокому засвоєнню лексичних одиниць мови й у кінцевому рахунку більш високому рівню оволодіння іноземною мовою. Безупинний розвиток лексичної системи мови дає необмежений матеріал не тільки для дослідження дії словотворчої системи на даному конкретному етапі її розвитку, але і для зіставлення характеру її функціонування на різних етапах розвитку. Способи англійського словотворення – афіксація, конверсія, словоскладання, скорочення, конверсія, спрощення, словоскладання, зворотне словотворення, постпозитивація, звукоімітація, повторення, чергування звуків та перенесення наголосу в слові, словотворення шляхом афіксації активно діють на сучасному етапі, про що свідчать численні неологізми, що виникли в останні десятиліття.

Так, вивчення шляхів використання префіксів і суфіксів в словотворенні та їх смислових значень дозволяє розпізнавати і розуміти значно більшу кількість слів, навіть якщо вони ніколи раніше не зустрічались. Більш того, використання словотворчих елементів дозволяє самостійно розпізнати слова, яких ще немає в поточному словнику.

Знаючи значення того чи іншого афіксу, ми не тільки можемо визначити значення слова, яке було сформовано з його допомогою, а й сказати до якої частини мови це слово відноситься.

Для відпрацювання та закріплення знань учнів щодо значення того чи іншого словотворчого афіксу та структурних особливостей словотворчих моделей відтворених слів, потрібні вправи. В підручниках такі вправи або ж зовсім не представлені, або представлені дуже малою кількістю та є однотипними. На такий випадок викладач повинен мати різноманітні моделі вправ та, відповідно до кожного афіксу, використовувати їх на заняттях. Наприклад, вправи для формування іменників шляхом словотворення (внизу наведені суфікси, які використовуються для формування нових іменників від іменників та дієслів. Слова, сформовані таким способом, відносяться до людей і професій.

Ознайомтесь зі списком іменників і дієслів, від яких вони сформовані. Перше слово надається в якості прикладу); вправи для формування дієслів шляхом словотворення (-en, -ify, -ize використовуються для формування дієслів від іменників та прикметників. Познайомтесь зі списком прикметників та дієслів. Впишіть відповідне дієслово у вільні рядки. Перше слово надається в якості прикладу); вправи для формування прикметників шляхом словотворення (для формування прикметників від дієслів використовуються наступні суфікси -able, -ible, -ed, -ful, -ive, -ing. Познайомтесь з дієсловами і впишіть відповідний прикметник у пропущені рядки. Перше слово надається в якості прикладу) та інші.

Вивчення словникового складу сучасної англійської мови є важливим завданням мовознавства. Поповнення лексики мови відбувається за різними моделями: формування нових слів, запозичення готових одиниць з інших мов, а також за рахунок розширення об'єму значення вже існуючих слів. Але самим яскравим і визначальним процесом в розвитку лексики мови виступає постійне й інтенсивне збагачення її за рахунок нових, раніше не відомих слів.

Теорія словотворення є одним із важливих розділів науки про мову, яка вивчаючи як весь комплекс методів формування нових лінгвістичних одиниць в цілому, так і окремі структури, їх типи і продуктивність, потребує подальшого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. Изд. 2-е. – М.: «Высшая школа», 1973. – 304 с.
2. Мешков О. Д. Словосложение в современном английском языке. – М.: «Высшая школа», 1985. – 136 с.
3. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. – М.: Изд. лит-ры на ин. языках, 1956. – 259 с.
4. Степанова М. Д. Методы синхронного анализа лексики. – М.: «Наука», 1968. – 135 с.
5. E. Koziol. Handbuch der englischen Wortbildungslehre. – Heidelberg, 1987.
6. L. Bauer. English Wordformation. – Cambridge.: "Cambridge University Press", 1983.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Сав'юк – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: дослідження когнітивного аспекту лінгвістичного англомовного тексту у системі підготовки вчителів англійської мови, лексикологія англійської мови.

COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER AS READINESS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY

**Ботагоз САРСЕНБАЄВА, Санія КАБДРГАЛІНОВА,
Ельміра КУРМАНГОЖАЄВА (Павлодар, Казахстан),**

В статье рассматриваются профессиональные и академические компетенции будущего педагога, развитие которых служит одной из актуальных проблем современного высшего образования. Подчеркивается, что основной целью современного высшего образования является подготовка высокопрофессионального, конкурентоспособного и востребованного на рынке труда специалиста и одновременно формирование всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, инновационный процесс, образовательная система, компетентный подход, профессиональное развитие, многофункциональный характер.

The article deals with the professional and academic competences of the future teacher, the shaping of which serves one of the up-to-date problems of the modern institution of higher learning. It is highlighted, that the main goal of the modern institution of higher learning is the preparation of a highly professional, competitive and highly sought at the labor market specialist and simultaneously the shaping of an all-round developed personality.

Key words: competency, competence, innovative process, educational system, competent approach, professional development, multifunctional character.

The attitude development of the future specialists' highly cultural professional competences becomes one of issues of the higher education at present. Subdividing of competences into highly cultural and professional ones corresponds to two constituents of higher education, i.e. academic and professional. The aim of the academic education is the development of student's personality, the aim of the professional education is the preparation of higher school specialists [1]. Thus, the

primary purpose of the modern higher education is the preparation of a highly professional, competitive and highly sought at the labor market specialist and simultaneously the forming of an all-round developed personality. The teacher's professional competence embraces the wide circle of questions of professional and personality task decision assisting the development of students' personality. Undoubtedly, it lays on the teachers' great responsibility for educating and education of the rising generation, i.e. future members of the society, able to make decisions in different professional and social situations in the life activity. A teacher is not only a man who passes on torches and teaches to different skills and abilities, but also a teacher teaches to live. The employee's ability to meet successfully the challenges of the professional sort of activity in accordance with the set standards is determined in the general sense under a professional competence in the modern practice. Accordingly, the constituents of the professional competence are abilities, skills, knowledge, professionally meaningful qualities of the specialist's personality, providing his ability to execute the work in accordance with the requirements of the position. Pedagogical assistance to the process of university students' professional self-determination on the stage of educational process planning must be oriented both on common, the diversification of the student's personality and the development of the professionally meaningful descriptions. Integrative, but not separate descriptions and qualities of personality are reflected in pedagogical activity [2]. In the process of professional development, as it is generally known, there is the development of those persona and personal qualities that give an opportunity to engage successfully in the certain type of labor. The forming the specialist's professionally meaningful qualities can take place under the influence of the purposefully selected types of activity in accordance with the certain qualifying standards. The purposeful study of the student's personality using the methods of observation, analysis of teaching activities results, discussion, interview, the design of situations for development of personal professional important qualities through individual lessons and individual consultations, through students' research and professional tests, etc. allow us to present confirmations of the effectiveness of the students' professional self-determination forming process. Therefore, the professional development of personality in the institution of higher learning comes forward as one of certain displays of the general, all-round development of the future specialist in the conditions of certain professional activity. Students' activity in the institution of higher learning is multifunctional: analytical (studying and analyzing the school and teachers' experience); diagnostic (teaching students, diagnosing the level of their intellectual, physical and moral growth and development); designing (creating plans and projects of pedagogical activity); structural (organizing and realizing various educative and educational activity forms and types); control-evaluating (analyzing and estimating the testing results on the subject of specialization, of control and different types of students' independent and creative works); reflexive (analyzing the activity and behavior, achievements and difficulties of personality qualities in the period of practice); educational-research (organization of research and test work) [3]. The conducted work included all types of the higher learning institutional educational process study of the psychological and pedagogical theory and acquaintance with the existing future teachers' school practice, shaping the setting on the responsible and creative attitude towards the labour, realization of social meaningfulness of the chosen profession, display of love and interest in children. It is realized attitude towards him/herself as to the subject of pedagogical activity. Comprehending the essence of the pedagogical profession, the structure of activity and personality of a teacher, students realized themselves as future teachers, became the active participants of the professional self-determination. Thus, the students' sound professionally-pedagogical and psychological preparation executed the educating and developing functions related to the professional self-determination forming. At the same time an integrative function was implemented: organic intercommunication of pedagogics, psychology, philosophy, sociology, physiology and other sciences dealing with man was reflected in it. In the conditions of the real practice, when a teacher deals with the single, integral personality of the student plugged in an integral pedagogical process, the integration of the whole of psychological and pedagogical knowledge is needed. Coordinating role in this integration the psychological and pedagogical disciplines just called to play synthesizing all the knowledge about a man exposing the regularity of pedagogical process, forming principles of its organization, determining maintenance, forms and methods of work taking into account the appropriateness of

biological and psychical development of the developing personality. The results of the teacher's activity become a reality in another man's psychological look, i.e. in his knowledge, abilities, lines of personality, and world view. In the conditions of innovative processes' activation in the life of the society the determinative of the teacher's personal and professional competence his readiness to search, creative activity and initiative, the requirement in self-development and self-determination comes forward. The teacher's task on all stages of student's becoming a specialist is to help him in the professional and personal self-determination. Thus it is important to take into account that a student develops not under the direct pedagogical influence, but on the laws of psyche: peculiarities of perception, understanding, memorizing, will and character formation, general and specific features, etc. If the institution of higher learning process to carry out with the orientation on the object of future professional activity, the students' professional competences will be high, as the personality-oriented preparation of professionals is provided.

Summarizing all approaches towards understanding of the professional competences, it is possible to distinguish basic directions of interpretation of the concept of competence: Competence is an ability and willingness of an individual to apply the knowledge and abilities implemented in practice. A competence of a specialist is the ability and willingness to carry out activity in the certain professional terms, an integrated description of personality one of the constituents of that professional qualification is. Competence is the denotation of the educational result, expressed in the graduating student's preparedness to the real possession, possessing such forms of knowledge combination, abilities and skills, methods, facilities of activity, that allow to reach the aim.

A competence is "knowledge in operations"

Competence = knowledge + ability + skills + experience of activity = time

Summarizing these directions, we mark two approaches:

- the ability of a man to operate in accordance with standards;
- personal characteristics allowing to reach results in-process.

The first approach can be conditionally named "functional", as it is based on the description of tasks and expected results, and the second one as "personal", because the qualities of a man, providing the labor success are in focus [3]. The goal of any professional higher educational establishment is to form all varieties of culture wide professional competences that are in need for the future specialist's successful realization in the professional activity, as an important constituent of the vital success and self-realization on the whole. The implementation of the competence approach in the educational system of the institution of higher learning obligates it «to form social and cultural environment, to create terms necessary for personal all-round development". The decision of this task depends on the efficiency of many factors. The main of them relate to: the management system of the institution of higher learning, the maintenance of the educational programs, the academic staff's qualification and motivation activities, the organization of educational process, the educating technology, the logistical support of the educational process, the educating work, accounting the labor-market necessities in the specialists and the arrangement of connections with employers, the arrangement of educational process supervision and its results [4]. Undoubtedly, the revision of the existing educational programs and educational and methodological complexes, the usage of active and interactive forms in the educational process, application of innovative teaching technologies are the important factors of successful realization of the basic task of the competent approach, i.e. shaping the students' ability to apply knowledge, abilities and personality qualities for successful activity in the certain professional sphere. But, in spite of the abundance of productive technologies and educating facilities today as well as at all times, the main factor of the education quality on the whole and of the shaping corresponding competences for future specialists in particular, a teacher is the knowledge bearer. The implementation and realization efficiency of innovations in the system of education depends in a great deal exactly on those people that directly carry out this process [5]. The realization of certain innovations lies down, mainly, on the shoulders of the teaching staff of the higher educational establishment, as a basic manufacturing staff in the system of the institution of higher learning activity. Innovative processes in the educational system stipulate the modern teacher's versatile and multifaceted professional activity, require accordance to both the traditional desires to personal qualities and professional competence and new pedagogical thinking. The implementation of the competent approach will

demand the cardinal revision of the existing educational practice, the comprehension of new educational tasks and approaches, the considerable enlightening performance of the educators and as the most important, that is sensible management [6]. Kazakhstan society needs the most up-to-date, well-educated, competent, initiative people of high moral standards that can independently make responsible decisions in the situations of choice, forecasting their possible consequences, apt at collaboration, be notable for dynamism and positiveness, developed sense of responsibility for the fate of the country. Therefore the system of higher education must be oriented to the specialist's want formation to the permanent knowledge replenishment and updating, the perfection of abilities and skills, their fixing and transformation into competences.

BIBLIOGRAPHY

1. Adolf, V. A. (2008) The Professional competence of the modern teacher. Krasnoyarsk. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография/ Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1998. – С.118.
2. Antipova, V. M., Kolessina, K. Yu., Pakhomova, G. A. (2006) Competence approach in the organization of the additional pedagogical education in an university // Pedagogics. №8. Pp. 58-60.
3. Competences and competent approach in the modern education. (2008) // Series are "Estimation of quality of formation" / editor-in-chief L. Ye. Kurneshova. M.: the Moscow center of education quality.
4. Lobanova, N. N., Kossarev, V. V., Kryuchatov, A. P. (1997) The Professional competence of a teacher. Samara: Spb.
5. Lomakina, O. E. Shaping of the professional competence of the future foreign languages teacher: Dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Volgograd.
6. Zheksenbayeva U.B.. The competence-oriented education in the modern school: Teaching aids: Almaty, 2009 - 190 P.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ботагоз Сарсенбаєва – кандидат педагогічних наук, професор кафедри психології Павлодарського державного педагогічного інституту.

Наукові інтереси: методичні аспекти професійної підготовки сучасного вчителя.

Санія Кабдргалінова – кандидат філологічних наук, асистент-професор кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій.

Наукові інтереси: аспекти професійної підготовки сучасного фахівця; ESP, EPP, EAP, розвиток Speaking магістрантів.

Ельміра Курмангожаєва – кандидат філологічних наук, асистент-професор кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій.

Наукові інтереси: методичні аспекти професійної підготовки сучасного фахівця.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Ліна СМІРНОВА (Кіровоград, Україна)

В статті розглянуто сутність поняття "інтегрований підхід" у контексті організації процесу іноземної освіти для студентів немовних факультетів. Виклад матеріалу здійснено опираючись на вітчизняний та закордонний досвід. Здійснено аналіз предметно-мовного інтегрованого навчання, актуального для європейських країн.

Ключові слова: майбутня професійна діяльність, інтегрований підхід, іноземна освіта, інтердисциплінарні зв'язки.

In the article the notion "integrated approach" is considered. It is viewed in the context of foreign language education process at non philological faculties. The material is taken from native and foreign experience. Content and Language Integrated Learning being very actual for European countries is analysed.

Keywords: future professional occupation, integrated approach, foreign language education, interdisciplinary links.

Постановка проблеми. Зміна сучасних соціально-економічних умов демонструє важливість оволодіння іноземною мовою фахівцями різного профілю. Очевидною виступає соціальна потреба у спеціалістах, для яких володіння однією або декількома іноземними мовами стає необхідною складовою особистого та професійного життя. Наразі спостерігається більш активне зростання статусу іноземної мови як запоруки успішної кар'єри, що зайвий раз обумовлює соціальний запит на оволодіння іноземною мовою в рідній майбутньої професійної діяльності.

Вочевидь, можна вести мову про масштабне розповсюдження особливого виду професійної діяльності, яка передбачає спілкування з колегами в різних країнах чи обробку іншомовної інформації фахової направленості, що й складає професійну діяльність в сучасному інформаційному просторі.

Достатньо тривалий період професійна направленість іншомовної освіти на немовних спеціальностях розумілась як формування навичок роботи з фаховими текстами та умінь отримувати професійно цікаву інформацію з першоджерел, трансформуючи цю інформацію в реферати, повідомлення тощо. Процес вивчення загальноосвітнього курсу з іноземної мови носив відокремлений характер. Подекуди принцип міжпредметних зв'язків спрацьовував на рівні одного виду мовленнєвої діяльності, наприклад, читанні. Загалом, здійснення мовної підготовки майбутніх фахівців у сфері точних наук, техніки, виробництва тощо осторонь динамічних сучасних процесів у цих галузях перешкоджає формуванню цілісної і гармонійної особистості майбутнього фахівця.

Щоб привести у відповідність рівень викладання іноземної мови на немовних факультетах та соціальне замовлення, вимоги працедавців безпосередньо, слід враховувати міжнародні норми професійної комунікації, активно впроваджувати принципи інтердисциплінарного трактування навчальних дисциплін. Отже, саме інтегрований підхід до навчання орієнтований на ефективне вирішення зазначених вище проблем [2: 62, 94].

Аналіз досліджень та публікацій свідчить що питання інтегрованого навчання займають чільне місце в дослідженнях як закордонних, так і вітчизняних науковців. У зв'язку з тим, що інтегрована освіта на сучасному етапі вважається інноваційною, для нашого дослідження важливими є розроблені загальнотеоретичні підходи до організації інноваційної діяльності в освітніх установах (Луговий В.І., Глузман О.В., Пуховська Л.П., Редькіна Л.І., Мартиросян Б.П., Загвязінський В.В., Новікова Г.П., Марш Д., Мальєрс А., Вулф Д. та інші). Накопичено певний досвід інтегрованого навчання іноземній мові дітей дошкільного та шкільного віку (Нечипорук О.В., Бігич О.В., Ткачук Г.Д., Гаделія Л.В. та інші), у вищій школі (Абрамова Ю.Г., Морська Н.О. та інші). Однак достатньої уваги проблемі інтегрованого підходу до викладання іноземної мови в сучасних умовах саме на немовних спеціальностях приділено не було.

Отже, **метою статті** є розглянути особливості організації процесу іншомовної освіти на немовних факультетах в контексті інтегрованого підходу.

Викладення основного матеріалу. В освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки рівня бакалавр фізико-математичних спеціальностей, наприклад, вказано, що учбова дисципліна "Іноземна мова" покликана сформувати у них здібність оволодіння іноземною мовою на рівні, який забезпечує їхню ефективну професійну діяльність.

Готовність майбутніх фахівців здійснювати професійну діяльність згідно зазначених стандартів повноцінно реалізується лише у випадку, коли планування курсу, постановка практичної мети та відбір змісту заняття будуть базуватися на можливості студентам одночасно опановувати дві сфери діяльності, опираючись відповідно на два види досвіду [3].

Отже, ми притримуємося думки, що інтегрований підхід спрямований на реалізацію формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних професійних можливостей. Такий підхід не порушує логіки кожного навчального предмету, водночас забезпечує потенційну взаємодію між ними. Розглядаючи проблему, словосполучення "*інтегроване навчання*" розуміється нами як відбір та об'єднання навчального матеріалу з іноземної мови та фахового предмету з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем; це і є важлива складова інтегрованого змісту навчання іноземній мові – поєднання її з предметами, які об'єднували б у єдине ціле знання, і з фаху у тому числі, на рівні, який відповідає соціальному замовленню.

Здійснюючи планування такого заняття, викладач має декілька варіантів використання інтегрованого підходу. Отже, у цьому розрізі заняття з іноземної мови можуть бути наступних видів, а саме: *фрагментарними*, коли лише окремі питання змісту заняття розкриваються з використанням знань фахової дисципліни; *базовими*, коли інтердисциплінарні зв'язки реалізуються впродовж всього заняття з метою повного і

глибокого вивчення його теми; *інтегрованими*, коли органічно зливаються знання з іноземної мови та подекуди ряду фахових дисциплін.

Незалежно від обраного виду, інтегрований підхід до заняття передбачає наступні етапи:

I етап – це узгоджене планування навчальним відділом робочих інтердисциплінарних навчальних програм та відповідну кількість годин на вивчення тем.

II етап – це розробка навчально-методичних комплексів та практичних занять, яка обов'язково включає в себе планування структурно-логічної схеми зв'язків, враховуючи хронологію вивчення дисциплін: попередні, синхронні, перспективні. Одним із етапів занять з іноземної мови є етап формування професійних умінь та навичок. Викладач також планує те, в якій формі будуть здійснюватись інтердисциплінарні зв'язки з метою формування відповідних навичок. Це можуть бути інтегровані статті, тести, завдання, що мають такий зв'язок з фаховою спрямованістю, який би дозволяв студентам опиратися на фахові знання, вдосконалюючи знання з іноземної мови та навпаки тощо.

III-й, найвідповідальніший етап – це практичне застосування у навчальному процесі інтердисциплінарних зв'язків. Робота на цьому етапі залежить від багатьох факторів: матеріально-технічної бази закладу, чіткої організаційно-методичної роботи, професіоналізму викладача його компетентності.

Безумовно, впровадження інтегрованого підходу є надзвичайно відповідальний та складний процес. Відсутність хоч би одного із вище зазначених факторів вочевидь суттєво ускладнить реалізацію інтердисциплінарних зв'язків.

Тим не менш, варто звернутися до закордонного досвіду та розглянути надзвичайно актуальний для нашої проблеми і популярний в Європі модерований курс CLIL (Content and Language Integrated Learning) – використання інтеграції змісту предмета й іноземної мови або, як його ще називають, предметно-мовне інтегроване навчання.

Завдячуючи своїй ефективності та здатності підвищувати мотивацію студентів, CLIL було визначено як пріоритетний напрямок мовної освіти. На європейському симпозіумі "The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education" в березні 2005 року, присвяченому вдосконаленню процесу забезпечення полімовності в Європі. Було проголошено необхідність забезпечення доступу молоді до CLIL на усіх рівнях освіти, вищої зокрема [5].

З точки зору практичної можливості впровадження в українські вищі навчальні заклади, на неможливі факультети зокрема, навчання шляхом інтеграції змісту предмета та іноземної мови слід виокремити принципи і форми роботи, характерні для такого заняття. Таким чином, принципами заняття з використанням CLIL є наступні:

- використання іноземної мови для навчання та спілкування рівною мірою;
- вибір предмету залежить від мови, яка вивчається майбутніми фахівцями;
- використання та опрацювання всіх видів мовленнєвих навичок: читання, аудіювання, письмо та говоріння.

Для вдалого проведення заняття з іноземної мови з використанням CLIL необхідні:

- зміст навчального матеріалу, який передбачає розвиток знань та умінь з обраного (для нас бажано фахового) предмету;
- спілкування, яке передбачає використання іноземної мови для вивчення обраного предмету і навпаки;
- пізнання, яке передбачає розвиток логічного мислення, абстрактного у тому числі, та уміння поєднувати отримані знання із висловлюванням власних думок іноземною мовою;
- культура, яка передбачає розвиток альтернативних напрямків вивчення матеріалу; забезпечує порозуміння в аудиторії, що поглиблює усвідомлення студентом себе та розуміння оточуючих людей, світу загалом.

Викладач, що проводить заняття з використанням CLIL має дотримуватися комбінованого використання таких аспектів, як іноземна мова, рецептивні та репродуктивні навички студентів, читання та аудіювання тематичних (фахових) текстів. Існують також певні

вимоги до текстів, а саме: ілюстрація, структурованість (наявність заголовків, підзаголовків), діаграмне зображення тексту тощо [2: 154].

Таким чином, впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання забезпечує студентам формування самомотивації, самооцінки, що надалі трансформується у відповідальність та самодостатність майбутнього фахівця. Співпраця з викладачем відбувається з початку у контексті пізнання, а згодом у контексті вдосконалення отриманих знань, виявлення найбільш ефективних методів навчання (самоосвіти) та їхньої активізації під час індивідуального опрацювання матеріалу [4].

Слід зазначити, що, з методичної точки зору, такі заняття не вимагають дотримання структури, типової для практичного заняття з іноземної мови. Адже обраний предмет (інформатика, історія, соціологія тощо) виступає основою, а іноземна мова має функціональне значення. Водночас наголос робиться на лексичному аспекті іноземної мови, а не на граматичному. Індивідуальні особливості кожного студента мають враховуватися при складанні всіх типів завдань. Таким чином, CLIL заняття (як і практичне заняття з іноземної мови) має на меті вдосконалення іноземної мови, ґрунтується на гуманістичних, комунікативних та соціокультурних засадах. Однак воно вирізняється інтегрованим підходом та має ширшу фахову направленість.

Висновок. Таким чином, інтегрований підхід до викладання іноземної мови на немовних факультетах дозволяє створити необхідний когнітивний простір, який забезпечує умови для опанування студентами двох видів досвіду; встановлення їхнього знаннево-функціонального взаємозв'язку; усвідомлення майбутніми фахівцями, що вони є суб'єктами професійно-мовленнєвого середовища; формування мотивації студентів щодо вивчення іноземної мови в контексті майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пуховська Л.П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейській освітній простір / Л.П. Пуховська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 1999. – №3. – с. 67-71.
2. Смірнова Л.Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Смірнова Ліна Леонідівна. – Кіровоград, 2010. – 293 с.
3. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://scs.fpm.kpi.ua/sites/default/files/materials/osvitnistanarti/OPP_BAK_2011.pdf
4. [Електронний ресурс] – Режим доступу : ec.europa.eu/languages/.../clil-at-school-in-euro...
5. [Електронний ресурс] – Режим доступу : clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket...
6. Language Teaching Content and language integrated learning [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.clil-axis.net/new_pdfs/conference
7. Marsh D. / CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. – Bruxelles: The European Union. – 2002.
8. Marsh D., Maljers A. & Hartiala A.-K. / Profiling European CLIL Classrooms / D. Marsh, A. Maljers, A.-K. Hartiala. – Languages Open Doors. – Jyväskylä: University of Jyväskylä. – 2001.
9. Wolff D. / Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks // Content and Language Integrated Learning in Europe. An attempt at a systematic overview / D. Wolff. – Published by FluL. – 2007.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліна Смірнова – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психологічні аспекти сучасних методик викладання іноземної мови.

ЗМІСТ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна ТРУХАНОВА (Кіровоград, Україна)

У статті подано зміст та структуру кваліфікаційних завдань з методики викладання англійської мови, пропонуються професійно-орієнтовані ситуації.

Ключові слова: кваліфікаційні завдання, професійно орієнтовані ситуації.

The article deals with the structure and contents of qualificatory tasks on methods of teaching English which are based on profession related situations.

Key Words: qualificatory tasks, profession related situations.

Завданням сучасної освіти у мовному вищому навчальному закладі є підготовка вчителя з високим рівнем професійної компетенції. Такий рівень професійної компетенції забезпечує конкурентоспроможність випускника та, в свою чергу, соціальну захищеність. Це непросте завдання, хоча б тому, що зараз багато ВНЗ України змушені приймати в навчальні заклади практично всіх, хто може сплатити за навчання, тобто рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції значної частини студентів-першокурсників не відповідає рівню B2 (незалежний користувач, просунутий рівень), що визначений вхідним рівнем для абітурієнтів. В таких умовах надзвичайно важко забезпечити наступність вимог в школі та ВНЗ. Тим більше, наскільки нам відомо, поки що не розроблені державні стандарти вищої мовної освіти, і тому ВНЗ користуються стандартами вищого навчального закладу.

Сучасна вітчизняна методика розробила базові компетенції, що складають основу професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. В структуру компетентності учителя/ викладача іноземних мов входять професійна іншомовна комунікативна компетенція, професійні компетенції (україномовна комунікативна, філологічна, психолого-педагогічна, методична), загальні компетенції (загальнонаукові, соціальноособистісні, інструментальні) [2, с. 263]. Професійна компетентність вчителя іноземної мови – це інтегральна характеристика, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей [2, с. 265].

Щодо вимог до сучасного викладача іноземних мов, то у документах Ради Європи викладені компоненти професійної компетенції вчителя іноземних мов, до яких належать наступні: 1) володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями на етапах планування і проведення занять для доступу до інформаційних ресурсів мережі Інтернет та обміну професійним досвідом для використання можливостей дистанційної освіти й підвищення кваліфікації; 2) знання основних напрямів і принципів методики викладання іноземних мов вміння адаптувати їх до конкретних умов і форм навчання; 3) уміння аналізувати і оцінювати навчальні матеріали і навчальні програми з точки зору цілей, задач і результатів навчання; 4) здатність адаптувати свої навчальні дії до програмних вимог, до місцевих національно-культурних вимог і лінгвометодичних традицій; 5) підтримання регулярних контактів з представниками країн, мова яких викладається, з базовими навчальними центрами цих країн та організація таких контактів у навчальних цілях.

Одним з найважливіших напрямків визнано проблему підготовки викладачів до урахування різноманітних лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів в їхній майбутній професійній діяльності, проблему розробки і використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці викладача іноземних мов. В цьому контексті особливої ваги набуває формування лінгвомультимедійної компетентності.

Під мультимедіа розуміють: 1) сукупність всіх видів інформації (графічної, звукової), відео; 2) сукупність комп'ютерних технологій, які використовують і відтворюють всі види інформації (текст, фотографію, аудіо, відео, анімацію (малюнки, таблиці), звукові ефекти, високоякісне звукове супроводження; 3) електронний носій інформації, який містить декілька її видів; 4) комп'ютерна система, яка містить у собі текстові, аудіо і відео компоненти. Користувач може вступати з нею у своєрідний контакт: ставить запитання, контролює або бере безпосередню участь у тому, що відбувається на екрані.

Б.О.Крузе визначив структуру лінгвомультимедійної компетентності вчителя іноземної мови. До її складу увійшли наступні компоненти: 1) мотиваційний і емоційновольовий; 2) установчий, 3) рефлексивний, 4) інформаційний, 5) методичний, 6) практико-операційний. Змістом першого компоненту є прагнення до самоудосконалення власної мультимедійної компетенції, другого – рівень самостійності в лінгвомультимедійної діяльності, третього – уміння критично аналізувати процес функціонування мультимедіа, вміння аналізувати свою лінгвомультимедійну діяльність (в тому числі процес власного розвитку), четвертого – рівень мовної інформованості в термінології, теорії і історії мультимедіа, п'ятого – теоретичні, прагматичні і методичні уміння в галузі іншомовної освіти засобами мультимедіа, шостого –

вміння обирати засоби і продукти мультимедіа, створювати власні продукти мультимедіа, сьомого – частота спілкування, контакта з мультимедіа культурою [1].

Виходячи з вищевикладеного стає зрозумілим, що виміряти рівень сформованості професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови досить непросте завдання. Кваліфікаційні завдання повинні якомога точніше з'ясувати, чи здатен випускник виконувати функції вчителя іноземної мови. Для розробки кваліфікаційних завдань ми взяли за основу структуру та зміст кваліфікаційних завдань, розроблених кафедрою методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Студент-випускник одержує всі 30 кваліфікаційних завдань з методики викладання англійської мови за місяць до державного кваліфікаційного екзамену. Протягом цього терміну йому необхідно скласти плани-конспекти 30 уроків (як за вітчизняними, так і за зарубіжними підручниками) і детально розробити рекомендовані завдання, враховуючи новітні теоретичні досягнення методики навчання іноземних мов та суміжних наук. Розробку треба ілюструвати підготовленою заздалегідь наочністю з використанням ТЗН.

За 3-5 днів до державного екзамену студент отримує конкретне кваліфікаційне завдання, яке буде захищати у державній екзаменаційній комісії.

Наведемо приклад **кваліфікаційного завдання № 1**.

Ви берете участь в роботі методичної студії з проблеми сучасних технологій формування фонетичної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Для підготовки виступу Вам необхідно:

- сформулювати основні теоретичні положення сучасної методики навчання вимові;
- розробити план-конспект уроку англійської мови для 7-го класу за темою «*Getting along with others*» (Карп'юк О.Д. Англійська мова: Підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів. – Тернопіль: «Видавництво Астон», 2007. – С. 41-42);
- визначити практичні, розвиваючу, освітню та виховну цілі уроку;
- обов'язково включити у план-конспект фрагмент уроку з навчання вимові (робота з піснею, вп.5, ст.42);
- **теоретично обґрунтувати** розроблений Вами фрагмент уроку з позицій сучасної методики формування іншомовної фонетичної компетенції учнів основної школи.

Далі, щоб не повторюватися, наводимо лише ситуації, що пропонуються у кваліфікаційних завданнях.

Кваліфікаційне завдання № 2. Ви берете участь у створенні підручника з методики навчання іноземної мови. Вам необхідно охарактеризувати сучасні технології навчання граматиці учнів загальноосвітньої школи. Згідно з цим завданням доцільно:...

Кваліфікаційне завдання № 3. Ви готуєте виступ на засіданні шкільного методичного об'єднання з проблеми сучасних технологій навчання монологічного мовлення у загальноосвітніх навчальних закладах. Згідно з цим завданням Вам необхідно:...

Кваліфікаційне завдання № 4. 1. Ви готуєте курсову роботу з проблеми сучасних технологій формування англомовної компетенції в діалогічному мовленні в учнів загальноосвітньої школи. Вам необхідно:...

Кваліфікаційне завдання № 5. Ви готуєте виступ на засіданні круглого столу з проблеми використання мультимедійних технологій у навчанні учнів загальноосвітньої школи розуміння інформації на слух. Вам необхідно:...

Кваліфікаційне завдання № 6. Ви – член експертної групи, яка вирішує проблему оцінювання володіння учнями основної школи діалогічним мовленням. Вам необхідно:...

Кваліфікаційне завдання № 7. Ви берете участь у міському творчому конкурсі на краєцого молодого вчителя середньої загальноосвітньої школи з проблеми використання методу проектів на уроках англійської мови в основній школі. Вам необхідно:...

Кваліфікаційне завдання № 8. Ви – учасник науково-методичної лабораторії, яка працює над проблемою використання новітніх інформаційних технологій в процесі викладання англійської мови в початковій школі. Вам необхідно:

Кваліфікаційне завдання № 9. Ви – учасник методичної олімпіади студентів факультету іноземних мов. Ваше завдання – підготувати виступ з проблеми організації початку уроку англійської мови в основній школі. Вам необхідно:..

Кваліфікаційне завдання № 10. Ви берете участь в роботі науково-методичної лабораторії з проблеми використання мультимедійних засобів навчання граматичного матеріалу на уроці англійської мови в початковій школі. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 11. Ви презентуєте власну методичну розробку (посібник) з навчання іноземного писемного мовлення учнів середньої загальноосвітньої школи на засіданні шкільного методичного об'єднання. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 12. Вам необхідно підготувати статтю в шкільний методичний журнал з проблеми читання автентичних матеріалів на уроці англійської мови учнями основної школи. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 13. Вам необхідно підготувати виступ на засіданні шкільного методичного об'єднання з проблеми використання сучасних технологій для навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 14. Ви – вчитель основної школи. Вам необхідно підготувати статтю в шкільний методичний журнал з проблеми навчання різних видів читання. У вступі обґрунтуйте актуальність цієї проблеми, в основній частині дайте характеристику видів читання та наведіть вправи для навчання кожного з видів читання. Вам також необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 15. Ви готуєте виступ на засіданні круглого столу з проблеми формування в учнів основної школи лексико-граматичної правильності письма. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 16. Ви готуєте методичний посібник з розробками уроків для учнів 9-го класу. У вступі доцільно викласти вимоги до сучасного уроку англійської мови, охарактеризувати типи і структуру уроків. На початку основної частини Вам необхідно розробити план-конспект уроків 3-4 для 9-го класу з теми «Keep in Touch» Unit 4 “Science Magic” (Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2009. – С. 97-102.);

Кваліфікаційне завдання № 17. Ви берете участь в роботі науково-методичної лабораторії з проблеми здійснення контролю у процесі навчання іноземної мови. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 18. Ви берете участь у міському творчому конкурсі на кращого молодого вчителя середньої загальноосвітньої школи з проблеми використання тестового контролю на уроках англійської мови в основній школі. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 19. Ви берете участь у створенні підручника з методики навчання іноземної мови. Вам необхідно охарактеризувати способи семантизації лексики в основній школі. Згідно з цим завданням доцільно: ...

Кваліфікаційне завдання № 20. Ви – член шкільного методичного об'єднання вчителів іноземної мови. Вам доручили підготувати виступ з проблеми навчання учнів початкової школи техніки письма. Вам необхідно: ... Кваліфікаційне завдання № 21. Ви – учасник методичної олімпіади студентів факультету іноземних мов. Ваше завдання – підготувати виступ з проблеми навчання учнів початкової школи діалогічного мовлення. Вам необхідно: ...

...

Кваліфікаційне завдання № 22. Ви берете участь у відеоконференції з колегами з інших країн з проблеми застосування опор у навчанні монологічного мовлення учнів основної школи. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 23. Ви готуєте курсову роботу з проблеми організації позакласної роботи учнів. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 24. Ви готуєте статтю в шкільний методичний журнал з проблеми навчання вимові учнів основної школи. У вступній частині статті Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 25. Ви – учасник методичної олімпіади студентів факультету іноземних мов. Ваше завдання – підготувати виступ з проблеми навчання учнів основної школи аудіювання. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 26. Ви – вчитель англійської мови основної школи. Вам необхідно підготувати відкритий урок для міського об'єднання вчителів іноземної мови, в якому висвітлити проблему навчання пасивного граматичного мінімуму. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 27. Ви – вчитель англійської мови основної школи, учасник курсів підвищення кваліфікації. Вам необхідно підготувати для своїх колег урок, в якому передбачити навчання учнів пасивного та потенційного словників. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 28. Ви – вчитель англійської мови основної школи, ви вивчаєте ефективність використання скоромовок, віршів, пісень, лімериків тощо на уроках англійської мови. Вам необхідно підготувати для своїх колег урок, в якому передбачити навчання вимові. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 29. Ви – вчитель англійської мови основної школи, вам необхідно пройти чергову атестацію, щоб отримати більш високу категорію. В межах атестації необхідно підготувати для своїх колег урок, в якому передбачити навчання учнів діалогічного мовлення з використанням опор. Вам необхідно: ...

Кваліфікаційне завдання № 30. В вашому місті проходить традиційний семінар для молодих вчителів області. Вам, вчителю англійської мови основної школи, доручили підготувати для своїх молодих колег урок, в якому необхідно передбачити навчання учнів активної лексики. Вам необхідно: ...

Критерії оцінювання кваліфікаційного завдання з методики навчання іноземних мов

Кваліфікаційні завдання розроблені на основі чинних навчальних програм з методики навчання іноземних мов і мають на меті комплексну перевірку теоретичної і практичної підготовленості студента-випускника до педагогічної професії. Максимальна кількість балів, яку може отримати студент на державному екзамені з методики викладання англійської мови – 40. Виконання кваліфікаційного завдання оцінюється за такими критеріями: 1) методична грамотність, 2) точність виконання завдання, 3) коректність використання наочності, 4) здатність до обґрунтування методичних рішень, 5) правильність оформлення плану-конспекту уроку.

Кваліфікаційне завдання з методики навчання ІМ оцінюється за такими критеріями.

Критерії оцінювання	Школа оцінювання (в балах)			
	8-7	6-4	3-1	0
Методична грамотність	План-конспект уроку виконаний відповідно до вимог планування щодо цілей, визначення методичної структури та змісту уроку з урахуванням ступеня навчання.	План-конспект уроку в основному виконаний методично грамотно, проте є незначні недоліки у визначенні методичної структури та змісту уроку.	План-конспект уроку виконаний із значними недоліками стосовно визначення методичної структури, змісту уроку, недостатньо врахований ступінь навчання.	План-конспект уроку виконаний безграмотно з точки зору методики.
Точність виконання завдання	Цілі та зміст уроку повністю відповідають поставленому завданню.	Цілі та зміст уроку в основному відповідають поставленому завданню.	Цілі та зміст уроку в основному відповідають поставленому завданню, але є суттєва невідповідність між цілями, змістом уроку і поставленим завданням.	Цілі та зміст запропонованого уроку не відповідають поставленому завданню.
Коректність використання	Заплановано використання	Заплановано використан	Заплановано використання	Не передбачено використання ТЗН

наочності (у тому числі ТЗН)	технічних та нетехнічних засобів навчання як наявних, так і самостійно виготовлених.	ТЗН, наявних та самостійно виготовлених посібників, але методика їх використан ня не є раціональ ною.	ТЗН, наявних та самостійно виготовлених посібників, але методика їх використан ня не є раціональ ною.	наочних та посібників, але посібників.
Здатність до обґрунтування методичних рішень.	Студент спонтанно і правильно реагує на запитання екзаменатора. Він здатний теоретично обґрунтувати вибір власних методичних рішень. Студент вільно і коректно користується методичною термінологією.	Студент адекватно реагує на запитання екзаменатора, однак він недостатньо впевнено обґрунтовує вибір власних методичних рішень. Студент в основному правильно використовує методичну термінологію.	Студент не зовсім адекватно реагує на запитання екзаменатора. Він відчуває труднощі в обґрунтуванні вибору власних методичних рішень. Студент допускає значну кількість термінологічних помилок, що ускладнює розуміння змісту викладеного.	Студент нездатний правильно реагувати на запитання екзаменатора. Він не може обґрунтувати вибір власних методичних рішень. Студент майже не користується методичною термінологією.
Правильність оформлення плану-конспекту уроку	План-конспект уроку оформлений грамотно в методичному мовному аспектах, намічені реальні цілі, конкретні етапи уроку, правильно визначені методичні прийоми, місце даного уроку в серії уроків за темою.	План-конспект уроку в основному оформлений грамотно в методичному та мовному аспектах, але має незначні недоліки, намічені реальні цілі, конкретні етапи. Правильність оформлення плану-конспекту уроку, в основному правильно визначені методичні прийоми та місце даного уроку в тематичному циклі.	План-конспект уроку має значні недоліки в методичному та мовному аспектах, не завжди намічені реальні цілі, є плутанина в етапах уроку, методичних прийомах. Студент має значні труднощі у визначенні місця уроку в тематичному циклі.	План-конспект уроку виконаний безграмотно, з значними порушеннями в методичному та мовному аспектах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крузе Б.А. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. Дис. канд. пед. наук: Нижний Новгород, 2009. – 22 с.
2. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч. мето. Посібник для студ. Мовних спец. осв. кваліф. рівня "магістр"] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Труханова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ – ПРОЕКТНА РОБОТА

Ніна ФІЛІПОВА (Миколаїв, Україна)

В статті пропонується використання проектної роботи як методичного прийому, який дозволяє використати мотивацію та активізувати характеристики та здібності мовної особистості в процесі виконання науково-технічних перекладів.

Ключові слова: переклад, мовна особистість, методика навчання перекладу, проектна робота.

Project work is proposed to be used in teaching how to cope with translation problems, the method being rather useful because it can apply motivation potential and enables to intensify characteristics and abilities of a communicant performing translation tasks.

Keywords: communicant, methodology of translation teaching, project work.

Актуальність даної статті зумовлена тим фактом, що сьогодні, у період бурхливого розвитку всіх галузей науки і техніки, а також у період появи багатьох нових галузей, виникає проблема не тільки підготовки фахових перекладачів, а й навчання всіх фахівців окремим прийомами перекладання.

Сучасна методика викладання як рідної, так і іноземної мов закликає викладача використовувати діяльнісно-орієнтований підхід до навчання. «Власне кажучи, прийнятий нами підхід є діяльнісно-орієнтованим у тому сенсі, що користувачі мови й ті, хто її вивчають, є насамперед "соціальними агентами", або ж членами суспільства. Вони мають виконувати певні завдання (що необов'язково пов'язані з мовленням) у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності. В той час як мовленнєві завдання виконуються у межах видів мовленнєвої діяльності, останні є складовою частиною ширшого соціального контексту, і лише він здатен надати їм повноцінне значення. Під словом "завдання" ("задача") ми розуміємо виконання дій одним або більшою кількістю індивідів, які у стратегічній послідовності застосовують свої власні компетенції з метою досягнення певного результату. Підхід, що базується на діяльності, враховує також когнітивні, емоційні та вольові здібності, так само як і цілий ряд специфічних якостей, властивих індивіду і використовуваних ним у ролі соціального агента» [4: 9].

Це означає, що у всіх сферах використання мови найголовнішим є завдання – сформулювати мовну особистість, тобто «індивіда», «який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що відрізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [1: 188] або «модель представлення особистості, що ґрунтується на аналізі дискурсу носія мови й узагальнено об'єктивує особливості використання ним системних засобів мови як з метою відображення його світобачення, так і для реалізації комунікативних інтенцій [10: 56].

Одним з досить важливих видів мовленнєвої діяльності є переклад. Серед багатьох визначень поняття «переклад» звернемо увагу на те, що це «суспільна функція комунікативного посередництва між людьми, які користуються різними мовними системами, вона реалізується у процесі психофізичної діяльності білінгва стосовно відображення реальної дійсності на основі його індивідуальних здібностей інтерпретатора, який виконує перехід від однієї семіотичної системи до другої з метою еквівалентної, тобто максимально повної, але завжди часткової, передачі системи смислів від одного комуніканта до іншого» [2: 214].

Отже, у процесі навчання науково-технічного перекладу ми стикаємося з великою кількістю проблем, вирішення кожної з котрих вимагає діялісного підходу при обмеженості часу на їх вирішення в режимі роботи в аудиторії з викладачем.

Один з наявних резервів – це використання методики проектної роботи, яка, на наш погляд, ще недостатньо використовується у вищих навчальних закладах.

Розробка проекту складається з декількох етапів:

1. Допроєктна робота: планування термінів готовності проекту, обговорення критеріїв оцінювання, рекомендації щодо проведення дослідження, які надає викладач, формування команди для виконання проекту.

2. Розробка плану проекту, який обговорюється спочатку членами команди, а потім доповідається всій групі.

3. Підготовка інформації: збір, обробка, аналіз, реєстрація даних та обговорення попередніх результатів.

4. Створення кінцевого запланованого продукту, підготовка презентації.

5. Презентація проекту, обговорення отриманих результатів, оцінка проекту.

В залежності від мети та конкретного матеріалу проекти можуть бути представлені різними типами кінцевих продуктів: словниками-мінімумами, паспортами термінологічних систем, роздатковими дидактичними матеріалами тощо.

Покажемо декілька можливих варіантів проектів, які ми застосовуємо при підготовці прикладних лінгвістів. Підкреслимо, що ми не готуємо фахових перекладачів, а «Теорія та практика науково-технічного перекладу» - це тільки одна з дисциплін лінгвістичного циклу (інший цикл назвемо комп'ютерно-орієнтований).

Базою методичного забезпечення являються біля десятка підручників і навчально-методичних посібників, серед яких основними є колективна монографія «Основи термінотворення» [3], підручники Карабана В.І. [6], посібники, які розроблені викладачами кафедри [11].

Проект «Опис термінологічних словників» передбачає порівняльний опис термінологічних словників окремої галузі знань за запропонованою схемою (вихідні дані словника, тип словника, аналіз передмови, призначення, кількість термінів, особливості дефініцій, особливості вирішення проблем синонімії, омонімії, паронімії тощо) [5].

Проект «Аналіз державних/національних стандартів» дозволяє показати, по-перше, ту величезну роботу, яку проводять українські фахівці, а по-друге, опанувати практичним володінням таких понять, як «термінологічне планування», «гармонізація», «модернізація».

Проект «Паспорт терміносистеми» надає можливість досліднику-студенту провести комплексне вивчення термінологічної системи (обмеженої її частини) та представити свій аналіз у вигляді фрейму та своєрідного «паспорту», який включає важливу інформацію про основні екстралінгвістичні (час появи перших термінів, місце їх виникнення, причини появи терміносистеми, її розповсюдження) та лінгвістичні (модель утворення, структурні параметри, основні засоби термінотворення, системні параметри, експресивність термінів) характеристики даної терміносистеми.

Проект «Термін vs професіоналізм» пов'язаний з проблемою лексикографічної фіксації одиниць спеціальної лексики, що обумовлено збільшенням об'ємів використання спеціальної лексики не тільки спеціалістами, а й тими, хто традиційно її раніше не використовував. Цей процес спричинений декількома факторами:

1) зростає рівень освіченості;

2) посилюється роль засобів масової інформації;

3) збільшується популярність деяких професій, в особливості професій, пов'язаних з економікою (економістів, фінансових аналітиків, професіоналів інвестиційного ринку), ІТ технологіями, управління проектами.

Як відомо, розрізняють декілька типів спеціальної лексики: а) терміни, б) професіоналізми, в) професійне просторіччя. Перші співвідносяться з науковим або науково-виробничим поняттям. Другі представлені у професійно-діловій сфері комунікації. Треті характерні для виробничо-побутового спілкування. Сьогодні не існує достатньо жорсткого визначення, яке б дозволило розрізнити ці системи. Лінгвісти звертаються до словників у пошуках науково обґрунтованих критеріїв розподілення різних типів спеціальної лексики, а лексикографи очікують, що лінгвісти запропонують чіткі критерії для відбору спеціальної лексики. Одне з таких питань – чи належить фіксувати в словниках професіоналізми, хоча наявність нетермінологічної частини спеціальної лексики – це реальний факт. Наприклад, якщо окремих професійний колектив називає акції відомих традиційних компаній *«big uglies»*, то чи обов'язково знати всім, що це означає? [7: 102].

Окремо словників професіоналізмів не існує, а термінологічні словники не завжди визначають статус лексеми (термін, професіоналізм або жаргонізм), що для перекладача створює проблему: що можна використовувати тільки неформально (в усному мовленні)?

Аналіз термінологічних словників різних економічних галузей показує, що існує декілька тенденцій: 1) вони фіксують одиниці спеціальної лексики, які авляються термінами

(нормою) і професіоналізми, які нормою не являються, але реально функціонують як лексичний інвентар даної мови, тобто спостерігається зміна кодифікаційної спрямованості словників від предписуючої ролі до описуючої ролі; 2) система поміт сьогодні не дозволяє однозначно виділити терміни, професіоналізми або професійні жаргонізми; 3) швидкість накопичення та розповсюдження інформації викликає проблему нечіткості між групами спеціальних лексем (окрема частина професіоналізмів, наприклад може бути потенційними термінами); 4) електронні словники мають більш широкі можливості ніж паперові, але до їх недоліків відносять те, що вони відкриті для будь-якого користувача, який може вносити свої варіанти перекладу еквівалентів, що впливає на адекватність тлумачення.

Проект «Україномовний науковий стиль» висвітлює ще одну проблему перекладу українською або з української мови, оскільки існують особливості наукового стилю української мови у порівнянні з англійською. Так П.О. Селігей відмічає гіпертрофоване вживання «канцелярита», перенасичення тексту малозрозумілими й зайвими термінами, невиправдане залучення термінів з інших, навіть не суміжних наук, вигадування нових назв для явищ і понять, що вже зафіксовані у вигляді термінів. «Звідси постають такі «симптоми», як надмір непотрібних термінів, невиправдана заміна питомих слів запозиченнями, надуживання задовгими реченнями, багатослів'я, надмірні номінативність і формалізованість, штучна, химерна ускладненість. А оскільки цими вадами рясніє чимало сучасних текстів, то цілком очевидно, що відхилення від літературних норм стали не випадковими, а доволі регулярними. Це не властивість якогось одного автора чи кількох авторів, а системне явище, яке набуває масштабів епідемії» [9: 174]. Автор навіть пропонує взагалі оновити, реформувати україномовний науковий стиль.

До переваг проектної роботи як методичного прийому можна віднести автентичність, автономію виконавця, мотивацію. Автентичність обумовлена завданням, мовою виконання завдання, досвідом проектанта; автономія проявляється у тому, що він відповідає за виконання завдання, а тобто сам «керує» процесом навчання; мотивація дозволяє проектанту виділити свої інтереси, здібності, потреби, використовуючи як свій творчий потенціал, так і потенціал всієї команди, яка працює над проектом.

Педагогічна практика взагалі показує, як важливо сформувати у студентів навички роботи із знаннями, які дозволили б їм користуватися цими знаннями в професійній діяльності. Використання проектної методики допомагає студентам зрозуміти, що попит на знання проявляється тоді, коли виникає проблема і необхідно прийняти рішення, а тобто використання цієї методики дозволяє суттєво підвищити пізнавальну і комунікативну активність студентів-філологів при навчанні основам перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – Київ: Видавничий центр «Академія», – 2004. – 342 с.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544с.
3. Дяков А.С., Кияк Т.Р., Куденько З. Б. Основи термінотворення. – Київ, Видавничий дім «KM Academia», – 2000. – 216 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Вид-во Ленвіт, Київ, – 2003. – 261 с.
5. Зарицький М.С. Актуальні проблеми українського термінознавства. – Київ: Полвтехніка НТУУ «КПІ», – 2004. – 125 с.
6. Кочерган В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. – Вінниця: Нова книга, – 2004. – 576 с.
7. Польская С.С. К проблеме лексикографической фиксации единиц специальной лексики // Вопросы филологии, – 2009. – № 1. С. 101-107.
8. Селігей П.О. Науковий стиль української мови: ресурси оновлення // Мовознавство, – 2006, – № 2-3. – С. 174-186.
9. Селігей П.О. Сучасне термінотворення6 симптоми та синдроми // Мовознавство, – 2007, – № 3. С. 48-61.
10. Семенюк О.А., Парашук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації. Видавничий центр «Академія», – 2010. – 238 с.
11. Філіппова Н.М., Шаманова Н.С. The Wonderworld of Translation through the Wonderworld of Engineering. – Миколаїв: УДМТУ, – 2004. – 148 с.
12. Шляхова В. Лінгвістичні особливості перекладу наукового тексту // Освіта і управління. – 2012. – № 2-3. С. 66-73.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ніна Філіппова – кандидат філологічних наук, професор Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, завідувач кафедри прикладної лінгвістики.

Наукові інтереси: когнітивний аналіз лінгвістичних проблем, методика викладання теорії та практики перекладу, створення автоматичних термінологічних словників.

**BEHALTENSWIRKSAME WORTSCHATZARBEIT IM
FREMSPRACHENUNTERRICHT****Тобіас ФОГЕЛЬ (Львів, Україна)**

Мета цієї статті – описати як можна ефективно навчати вокабуляру. В першій частині статті автор наводить специфічні труднощі навчання вокабуляру. Потім в статті описано, як функціонує мозок людини в під час обробки нової інформації. В кінці статті автор показує, як розуміння того, як працює мозок, може бути використано для ефективного вивчення та навчання вокабуляру.

Ключові слова: вокабуляр, обробка нової інформації, ефективно навчання вокабуляру.

The aim of this article is to describe how the vocabulary of a foreign language can be taught in an effective way. For this purpose I will summarize the specific difficulties of learning the vocabulary of a foreign language in the first part of the article. I will then go on by describing the functioning of our brain in processing new information and the differences of intentional and unintentional learning. In the end of this article I try to show how these insights about the way our brain works can be used to learn and teach the vocabulary of a foreign language in an effective way.

Keywords: vocabulary, processing new information, learn and teach the vocabulary in an effective way.

Das Erlernen einzelner Wörter steht am Anfang jeglichen Sprachenlernens und der kontinuierliche Ausbau dieses Anfangswortschatzes begleitet den Lernenden über seine gesamte Lernerbiografie hinweg und ist im Prinzip nie zu Ende (im Gegensatz zum Erlernen der Grammatik einer Sprache). Trotz dieser zentralen Stellung des Wortschatzes beim Erlernen einer Sprache wird in der Unterrichtspraxis häufig nur sehr wenig Wert auf wirklich systematische und möglichst effektive Wortschatzarbeit gelegt. Nach wie vor wird dieser Bereich unterschätzt. Das Wortschatzlernen wird oftmals komplett in den „Hausaufgabenbereich“ verlagert und noch immer geben viele Lehrende ihren Schülern einfach bestimmte Wortschatzlisten vor, die bis zu einem bestimmten Termin gelernt werden müssen. Wie die Lernenden möglichst effektiv zu diesem Ziel kommen, wird meist nicht näher thematisiert. Und so ist es wenig verwunderlich, dass das klassische Vokabellernen (die sogenannten Paar-Assoziations-Methode), bei dem man das Fremdwort jeweils dem Wort in der Muttersprache gegenüberstellt, bei vielen Lernenden nach wie vor die vorherrschende Lerntechnik ist, obwohl Studien über die Arbeitsweise des menschlichen Gehirns schon seit mehr als zwanzig Jahren beweisen, dass diese Technik nicht besonders behaltenswirksam ist und unser Gehirn Informationen auf ganz andere Weise im Gedächtnis speichert. In diesem Beitrag möchte ich zu Beginn die Besonderheiten beim Wortschatzlernen sowie die Organisation und Arbeitsweise unseres mentalen Lexikons (der Ort im Gehirn, an dem die Wörter einer Sprache gespeichert und miteinander verknüpft werden) skizzieren, anschließend kurz auf bewusstes und unbewusstes sowie autonomes Lernen eingehen, um dann darzustellen, wie diese Erkenntnisse der Hirnforschung für eine effektive Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden können.

Schwierigkeiten beim Wortschatzerwerb

Ziel der Wortschatzarbeit muss es grundsätzlich sein, dass ein zu lernendes Wort *erkannt*, *verstanden* und *abgespeichert* wird, *abrufbar* ist und in der Folge *verwendet* werden kann. Was hier so einfach und logisch klingt, ist in der Realität ein komplexer, mehrstufiger Prozess. Wir alle wissen aus eigener Erfahrung, wie lange es oft dauert, bis ein fremdsprachliches Wort so fest in unserem Gehirn verankert ist, dass wir dieses in Gesprächen aktiv verwenden können. Wortschatzerwerb beruht auf der Kombination verschiedener Lernprozesse. Zum Wortschatzerwerb gehört das Erwerben des Laut- und Schriftbilds, der semantischen, morphologischen und syntaktischen Merkmale sowie auch kulturell-landeskundliche Aspekte und das Verbinden des neu gelernten Wortes mit dem erstsprachlichen Korrelat [vgl. Kacjan 2008, 171].

Eine weitere Grundschwierigkeit beim Erwerb des Wortschatzes einer Sprache besteht ganz einfach darin, dass man es mit einer unüberschaubar großen Menge an einzelnen Wörtern und Wendungen zu tun hat. Je nach Schätzung geht man davon aus, dass die gegenwärtige deutsche

Standardsprache aus zwischen 300.000 und 500.000 Wörtern besteht. Dazu kommen noch Fachsprachen, wobei alleine die Medizin über eine halbe Million Fachwörter verfügt [Bohn 1999, 9]. Natürlich beherrscht niemand auch nur annähernd eine so große Anzahl an Wörtern. Es wird geschätzt, dass der durchschnittliche deutschsprachige Muttersprachler etwa 100.000 Wörter versteht (rezeptiver Wortschatz) und ca. 12.000 Wörter aktiv verwenden kann (produktiver Wortschatz), wobei dieser Wert noch einmal je nach Ausbildung, Interessen und Beruf zwischen 2.000 und 20.000 Wörtern schwanken kann [Bohn 1999, 9]. Zu dieser riesigen Menge an Wörtern kommen noch unterschiedlichste Wortverbindungen und Wörter mit mehrdeutigen Bedeutungen (z.B. das Schloss, die Anzeige, die Birne etc.) hinzu. Bei solchen mehrdeutigen Wörter wird auch besonders deutlich, dass Wörter und Wendungen ihre Bedeutung erst über den Kontext, in dem sie stehen, bekommen, was die Wortschatzarbeit ebenfalls erschwert. Gleichzeitig spielt das Vergessen gerade beim Wortschatzlernen eine besonders große Rolle. Wenn neu gelernte Wörter nicht ständig verwendet werden, ist die Gefahr groß, dass diese sehr bald wieder vergessen werden. Auch die interkulturelle Komponente beim Erlernen neuer Wörter sollte nicht außer Acht gelassen werden. Beim Lernen von Wörtern einer anderen Sprache ist man in der Regel auch mit einem ganz neuen Wissens- und Erfahrungskontext konfrontiert, in den man erst einmal Stück für Stück „eintauchen“ muss [vgl. Tütken 2006: 502].

Die Organisation unseres mentalen Lexikons

Der Teil unseres Gehirns, in dem die Wörter einer Sprache gespeichert werden, wird meist als Sprachgedächtnis oder als mentales Lexikon bezeichnet. Bei diesem mentalen Lexikon handelt es sich um ein komplexes Netzwerk, in dem die Wörter einer Sprache engmaschig miteinander verbunden sind. Das mentale Lexikon arbeitet dabei vor allem semantisch, d. h. es speichert vor allem Bedeutungen ab. Je stärker neue Wörter mit bereits vorhandenem Wissen verbunden werden, desto stabiler sind diese in unserem Gehirn verankert, desto länger sind sie also abrufbar. Bei der Aufnahme neuer Lexeme in das mentale Lexikon wird das bereits vorhandene muttersprachlich ausgebildete Erfahrungswissen aktiviert und durch Vergleichsprozesse werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache festgestellt [vgl. Tütken 2006: 502].

„Es sind vor allem sensorische Merkmale (Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Schmecken), aber auch Beziehungsmerkmale (situative Einbettung in Ort, Zeit, Handlungsträger), Verhaltens- und Handlungsmerkmale (typische Tätigkeiten), emotional/affektiv besetzte und auch sprachliche Merkmale (z.B. sprachliche Auffälligkeiten), mit deren Hilfe Vorstellungen von der Bedeutung neuer fremdsprachlicher Wörter ausgebildet und nach denen sie sortiert und im mentalen Lexikon verankert werden.“ [Tütken 2006: 503]

Aus diesem Wissen über die Arbeitsweise unseres Sprachgedächtnisses können wir verstehen, warum das klassische Vokabellernen der Funktionsweise unseres Gehirns nicht entgegenkommt. Neue Informationen werden in unserem Gehirn nicht wahllos angehäuft, sondern mit bereits vorhandenem Wissen verbunden und verglichen. Das bedeutet für die Wortschatzarbeit, dass Wörter, die als Einzelwort, das heißt ohne Zusammenhang (ohne Kontext) gelernt werden, von unserem Gehirn nur sehr schwer abgespeichert werden können. Entscheidend ist, Beziehungen zwischen den Wörtern herzustellen. [vgl. Bohn 1999: 84] Dabei spielen vor allem kognitive Verarbeitungsprozesse wie das *Vergleichen, Differenzieren, Assoziieren, Koordinieren, Klassifizieren, Summieren* eine große Rolle. Durch diese Prozesse werden aus komplexen Sachverhalten Schemata, die eine dauerhafte Speicherung im Langzeitgedächtnis möglich machen. [vgl. Tütken 1996: 50] Häufig werden diese Typen von Beziehungen zwischen einzelnen Wörtern unterschieden [vgl. Tütken 1996: 51]:

- Kollokationen (z.B. Platz *nehmen*, ein Ziel *erreichen*)
- Koordinationen (Apfel, Birne, Melone, Zitrone...)
- Subordinationen (Gemüse: Lauch, Salat, Tomate...)
- Antonyme (heiß – kalt)
- Synonyme (fleißig, tüchtig, arbeitsam)

Folgende Erkenntnisse aus der Gedächtnisforschung sind darüber hinaus für das Wortschatzlernen relevant: [vgl. Götze 1995: S. 121]

- Wir merken uns leichter bestimmte Merkmale eines Wortes (Farben, Ecken, Oberbegriffe);

- Wesentlich ist das Lernen von Sinneinheiten (chunks);
- Das Behalten von Formeln und Rahmen („Guten Tag, mein Name ist...“) ist leichter als jenes von Einzelwörtern.

Bewusstes und unbewusstes Lernen

Mit dem Begriff des unbewussten (inzidenziellen) Lernens ist gemeint, dass wir uns in einem Gespräch, beim Lesen eines Textes oder anderen sprachlichen Aktivitäten Wörter und Wortbedeutungen aneignen, ohne uns dessen bewusst zu sein bzw. ohne uns dafür in diesem Moment aktiv darum zu bemühen. Das Lernen von Wörtern ist hier also in einem gewissen Maße ein Nebenprodukt anderer sprachlicher Handlungen. Bewusstes (intentionales) Lernen ist im Gegensatz dazu, das aktive und willkürliche Bemühen sich gewisse Informationen anzueignen. [Bohn 1999: S. 80]

In der Spracherwerbsforschung wird seit langem darüber diskutiert, ob das bewusste oder das unbewusste Lernen zielführender ist. Vor allem bei Kindern scheint das inzidenzielle Lernen (beispielsweise durch das Singen von Liedern oder das Vorlesen einer Geschichte) eine größere Rolle zu spielen. Bei Erwachsenen zeigen Studien, dass bewusst Lernende im Lernerfolg unbewusst Lernenden überlegen sind [vgl. Antos/Lewandowska 2007: 19]. In der Realität ist sicherlich eine Kombination aus beiden die wirksamste Variante. Beide Formen des Lernens ergänzen sich und gehen teilweise ineinander über. Das bewusste Lernen nützt insbesondere dem Mitteilungswortschatz, das unbewusste Lernen dem Verstehenswortschatz [Bohn 1999: 80]. Da man sich im Fremdsprachenunterricht nach wie vor noch sehr stark auf das bewusste Lernen konzentriert, sollte man als Sprachlehrer den Lernenden auf jeden Fall auch ausreichend Möglichkeiten des unbewussten Lernens bereitstellen. Dies kann beispielsweise erreicht werden durch

- die Rezeption von für die Lernenden relevanten Texten;
- das Bilden von Hypothesen und Aufstellen von Vermutungen;
- das Sprechen über Texte;
- das Abschreiben von Texten [vgl. Bohn 1999: S. 80].

Autonomes Lernen

Autonomes Wortschatzlernen bezeichnet die Fähigkeit „*sich Wörter in einer fremden Sprache weitgehend selbstständig (selbsttätig, selbstbestimmt) anzueignen*“ [Bohn 1999: 94]. Das setzt einerseits voraus, dass die Lernenden wissen, wie sie sich Wörter am besten merken und andererseits, dass den Lernenden bestimmte Lernstrategien und Lerntechniken vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, selbstständig zu arbeiten. Neben dem zielgerichteten Umgang mit dem Wörterbuch sind das vor allem Erschließungsstrategien und das Analysieren von Wortbildungen. Der aktive Umgang der Lernenden mit dem neuen Wortschatz insbesondere das selbstständige Erschließen von neuen Wörtern beeinflusst das Speichern dieser Wörter im Sprachgedächtnis außerordentlich positiv [Storch 1999: 58].

Effektives Wortschatzlernen

Das Wissen darüber, wie wir lernen und wie unser Gedächtnis arbeitet, muss Konsequenzen für die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht haben. Folgende Voraussetzungen sollten beachtet werden, um das die Aufnahme und das Behalten von neuen Wörtern im mentalen Lexikon zu befördern [vgl. Schaffer 2007: S. 43]:

- Ausreichende Verarbeitungszeit;
- Anknüpfungspunkte im bestehenden Netzwerk (Beziehungs-, Verhaltens- und Handlungsmerkmale, emotional affektive Merkmale, sprachliche Auffälligkeiten) ansprechen;
- Multisensorische Aufnahme;
- den Wortschatz in eine strukturierte Form bringen (durch Schaffung von Zusammenhängen wie Klassifikationen, Gegensätzen, Hierarchien, Koordinationen;)
- das Wortmaterial in einem sinnvollen Zusammenhang darbieten (in für die Lernenden relevanten Texten, Tondokumenten, Bildern etc.);
- mehrfache Präsentation und WIEDERHOLUNG (verschiedene Methoden).

Bei der Vermittlung von neuem Wortschatz im Fremdsprachenunterricht kann man konkret drei Phasen unterscheiden [vgl. Tütken 2006: 507/508]:

1. Orientierungsphase: Hier geht es darum eine Erwartungshaltung aufzubauen und das Interesse bei den Lernenden zu wecken. Hierfür sollten Bezüge zwischen dem Thema und den Bedürfnissen und den Interessen der Lernenden hergestellt werden. Der bereits vorhandene Wortschatz des betreffenden Themenfeldes sollte in dieser Phase reaktiviert und wiederholt werden, um die Aufnahmebereitschaft der Lernenden für den neuen Wortschatz vorzubereiten und zu fördern. Eine typische Aufgabe in dieser Phase wäre zum Beispiel das gemeinsame Erstellen eines Assoziogramms (Wortigels).

2. Vermittlungsphase: In der zweiten Phase wird der neue Wortschatz präsentiert bzw. von den Lernenden erarbeitet und durch sprachliche und nichtsprachliche Verfahren semantisiert. Nichtsprachliche Semantisierungsverfahren können z.B. gegenständliche, visuelle oder akustische Demonstrationen, Pantomime oder Gestik und Mimik sein. Sprachliche Semantisierungsverfahren umfassen beispielsweise das Schließen aus dem Kontext, Worterklärungen (Wortbildung, Sprachvergleich, Paraphrase, Übersetzung etc.) oder das Nachschlagen im Wörterbuch.

3. Phase der Automatisierung und Lernkontrolle: Wiederholung und aktiver Gebrauch sind die wirksamsten Instrumente, um neue Wörter wirklich dauerhaft abzuspeichern. Hierfür sollte man den Lernenden einen Mix an verschiedenen kognitiven und kommunikativen Methoden bieten. Bei den kognitiven Übungsformen kann man grundsätzlich folgende Übungstypen unterscheiden:

- Ordnungs- und Zuordnungsübungen (Synonym-/Antonym-Bildung, Wortfeld, Wortbildung, Wortfamilie, Koordination, Klassifikation, Kollokation);
- Aussonderungsübungen (Vergleichen von Wortkategorien mit Zuordnungsbegriffen);
- Bezeichnungübungen (Verbinden von Wörtern und Bildern);
- Erklärungsübungen (Verbinden von Wörtern und Definitionen);
- Wiedererkennungübungen;
- Ergänzungsübungen (Einfügen passender Wörter/Wendungen);
- Erkennungsübungen (Erkennen von Regelmäßigkeiten);
- Vergleichs- und Unterscheidungsübungen (Erkennen von Unterschieden);
- Erschließungsübungen (Erschließen der Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext).

Eine wichtige Rolle bei der Automatisierung von Wortschatz spielen außerdem kommunikative Übungen. Dabei gilt es, den neu gelernten Wortschatz in verschiedenster Form mündlich und schriftlich zu verwenden. Wenn wir beispielsweise das Themenfeld „Einkaufen“ und „Lebensmittel“ behandeln, könnte das beispielsweise das Schreiben einer Einkaufsliste, das Führen eines Gesprächs mit einer Verkäuferin usw. sein. Der Kreativität sind bei solchen Übungen keine Grenzen gesetzt.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Antos, Gerd/Lewandowska, Anna (2007): „Amsel, Drossel, Fink und Star“ - Wortschatzerwerb und seine Vermittlung im Spannungsfeld von vier „Forschungswelten“. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 11/2007. Studienverlag, Innsbruck.
2. Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Goethe-Institut, München.
3. Götze, Lutz (1995): Vom Nutzen der Hirnforschung für den Zweitsprachenerwerb. In: Sornig, Karl u.a (Hrsg.): Linguistics with a human face. Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag. Grazer Linguistische Monographien 10.
4. Kacjan, Brigita (2008): Spielerisches Wortschatzlernen mit jugendlichen DaF-Lernern. Gratwanderung zwischen Erfolg und Misserfolg. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12/2008. Studienverlag, Innsbruck.
5. Schaffer, Karin (2007): Wortschatzarbeit im Kindergarten bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 11/2007. Studienverlag, Innsbruck.
6. Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Wilhelm-Fink-Verlag, Paderborn.
7. Tütken, Gisela (2006): Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag: Beispiel Japan. In: Info DaF Nr. 6, Dezember 2006, IUDICIUM-Verlag, München.
8. Tütken, Gisela (1996): Wortschatz lernen – aber wie? Am Anfang war das Wort. In: Sprachdragonik Jahrbuch 1996, Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тобіас Фогель – магістр філософії, лектор від Австрійської служби академічних обмінів кафедри перекладу та мовної комунікації Львівського національного університету імені Івана Фрашка.

Наукові інтереси: методика викладання німецької мови як іноземної.

THE ROLE OF THE MULTIMEDIA IN THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES

Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються деякі шляхи вдосконалення процесу індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах через впровадження мультимедійних засобів: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні підручники-посібники, інтерактивні дошки, Інтернет пошта. Автором проведено експеримент з метою виявлення впливу досліджуваних засобів на покращення якості професійної підготовки майбутнього спеціаліста у галузі іноземних мов.

Ключові слова: індивідуалізація, професійна підготовка, експериментальна робота, спеціально створене середовище, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійний посібник-підручник, інтерактивна дошка.

This article discusses some ways of improving the process of individualization of training future teachers of foreign languages at the higher educational institutions through the introduction of multimedia: informative-communicative technologies, multimedia tutorials-manuals, interactive whiteboards, Internet mail. The author conducted an experiment to identify the impact of the investigated means to improve the quality of training future specialists in foreign languages.

Keywords: individualization, professional training, experimental work, specially created environment, informative-communicative technologies, multimedia tutorial-manual, interactive whiteboard.

Defining of the problem and the analysis of the last researches and publications. One of the most important conditions for the modernization of education, defined in "National Doctrine of Education Development in Ukraine" is to train teachers and teaching staff and their professional development. The doctrine also stresses that the priority of education is the introduction of modern **informative-communicative technologies (ICT)**, which provide further improvement of the educational process, the availability and effectiveness of education and training of young generation for life in the information society. The State National Programme "The Education of Ukraine of the XXI Century" emphasizes the importance of training a new generation of teaching staff, increasing of their professional and general level, creating conditions for the development of skills of young people forming capacity for self-education, the widespread use of ICT.

The realization of this needs of educational institutions of higher education the quality of vocational and educational training of the future teacher that can introduce in learning gained knowledge, skills and abilities to solve the urgent task of the academic process by ICT. The content of the Recommendations of the Council of Europe on language education policy creates new requirements for future teachers of foreign languages in the context of demonstrating a high level of professional and pedagogical competence, willingness to provide European quality of education, the transition to new forms and methods of the educational process, promoting the student's mobility within the European Higher Education space, the introduction of ICT.

The widespread introduction of ICT allows future teacher of foreign language to use these learning tools that would be appropriate to their individual qualities, meet the professional expertise of international practice and would contribute to overcoming the difficulties in the formation of professional and pedagogical competence.

The works of well-known native and foreign scholars: V.P. Bepal'ko, I.V. Gavrish, V.I. Evdokimov, M.I. Zhaldak, M.V. Klarina, O.G. Kozlova, M.P. Lapchyk, E.S. Polat, I.F. Prokopenko, I.V. Robert S. O. Sysoeva were dedicated to solving the issue of informatization the education to the study of the theoretical foundations of the use of ICT in the educational process of higher school.

It is very important for our study to analyze quite compelling scientific works, which deal with the conceptual position, the nature of concepts "technology", "Information and Communication Technologies" (M.A. Bovtenko, K.Yu. Vitenberg, V.I. Evdokimov, I.I. Kostikova, V.N. Podkovyrkova, O.M. Razynkyna, D.P. Tevs); the methodology of the computerization of educational process (V.P. Bepalko, B.S. Hershunsky, M.I. Zhaldak V.G. Kremen, Yu.I. Mashbyts', S. O. Sysoyeva); theory and methods of using information technology in education (R.S. Gurevich, M.I. Kademiy, Yu.I. Mashbyts , E.S. Polat, I.V. Robert), use of ICT in learning a foreign language (M.Yu. Bukharkin, K.Yu. Vitenberg, O.A. Goncharova,

L.A. Kartashova, M.V. Klarin, I.I. Kostikova, L.I. Mors'ka, O.A. Podzygun, E.S. Polat, O.O. Rogulska.

Nowadays the teaching science in the western individualized instruction is a leading trend, helped by the researches of A. Binet, J. Dewey, A. Maslow, Carl Rogers and othe; and in the practice of teacher training its manifestations range from minimal modifications in group learning to a fully independent self-study students such scientists as (A.K. Ellis, R.J. Marzano, A. Ornstein, F. Hunkins, B. Zimmerman, etc.) dedicated their works.

The project "Modern language" of Council of Europe aims to improve the effectiveness of teaching foreign languages, in particular through advanced techniques and technologies that enhance the cognitive methods of students. Widely used in the educational process nowadays are such means as controversial (M.V. Klarin, G.A. Kitaygorodskaya); method of role-playing games (G.A. Kitaygorodskaya, M.A. Ariyan); project method (E.S. Polat, M.Yu. Bukharkin. Between the local researchers, relating to the use of multimedia technology in learning foreign languages we should to highlight the following: S.P. Kozhushko , V.V. Korzh , A.S. Nisimchuk.

Among Ukrainian and foreign researchers who toche upon the problem of using the multimedia technology in training the teachers, we should highlight the following: V.Yu Bykov, Yu.O. Zhuk, M.I. Zhaldak, R.S. Gurevich, V. F. Sholohovych, V.G. Afanasyev, Yu.M. Baturin, D. Bell, Norbert Wiener, L.M. Zemlyanova, M.M. Mazur, A.D. Ursul, R.O. Brien , P. Ross, A. David. However, the question of the application of modern multimedia language learning is represented in science teaching materials not very well. This is why we should pay attention to the experience of foreign systems of education in this area, which will allow to select useful tips for domestic education industry.

Multimedia means of training are divided into educational (provide educational information), diagnostic (determining the level of preparation and student's intelligence) instrumental (responsible for constuction, preparation of teaching materials and the creation of service – structure), object-oriented (are for simulation modeling), control (directing the activities of students in the course of work), administrative (responsible for automatization of the learning process), training (simulator), control (control in terms of learning), informational reference, simulation, demonstrative, role playing and extracurricular.

Therefore it makes sense to consider the problem of training future teachers of foreign languages in terms of the impact of multimedia in the process of individualization of training future specialists in foreign languages (for professional development and self-development of a particular student, their professional interests and needs, creating conditions aimed at opening and development of general and special abilities). In this context, we are interested in the results of the two groups (experimental and control) in the light of the qualitative characteristics influence the studied concepts in the process experiment.

The purpose of writing the article. The purpose of writing this article is – to identify and analyze the influence of the multimedia in the process of individualization in the system of training teachers of foreign languages. **The task** of this research is the analysis of the results of the pedagogical experiment (using special courses) in a specially created pedagogical environment of two pedagogical universities (Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko and Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda).

The main material. One of the main priorities of Ukraine is desire to build a people-centered **information society** which is open to all.

One of the prerequisites for Ukraine's joining the single European area of higher education is the transformation of higher education in Ukraine acceptable to the ideas for our state of the Bologna process. They include the formation of the specialists who can freely navigate the information space, ensure the development of information society in the country. Therefore there is an urgent problem in the formation of future teachers, teachers need to build awareness of the according to the state of the information society through the acquisition of state informational technological readiness readiness for this based on the introduction of ICT of education [1: 16-38].

Current approaches to the problem of creating an effective system of training, development of the methodology of pedagogical skills and modern technology preparation of future teacher identity

the formation of modern teacher marked in scientific works of: E.O. Pomytkina, S.O. Sysoyeva, M.M. Soldatenko, M. P. Leschenko, O.S. Padalka.

Some interest we can find in the works of: O.A. Dubasenyuk, L.M. Karamushka, V.O. Molyako, V.V. Rybalka, T.S. Yatsenko which are associated with the problem of professional competence as a combination of psychological and physiological characteristics of the human. Problems of high school, its focus on the training of teaching staff shall be resolved in the new formation works: V.H Kremen', I.D. Beh, S.U. Honcharenko, N.V. Kuzmina, S.D. Maksymenko, B.A. Semychenko, O.V. Suhomlynska, O.H. Soloduhova.

One of the key instructional problems facing the teaching of science is not settled by the end of the task of creating and implementing training system in such technologies and tools that would provide intensive mastering strong knowledge, skills and promote systemic absorption of high-quality content education and training. Scientists and practicing teachers in the current development of pedagogy are making great efforts to address the use of multimedia means (multimedia) at high school.

Multimedia (translation - multiboot environment) is a new information technology that is a set of techniques, methods, processing, storage and transmission of audio-visual information based on the use of CDs (CD-ROM). This allows one to combine the software text, graphics, audio and video, animation, 3D-graphics. A computer equipped with multimedia can play multiple types of information most varied nature, affecting the development prospects and forms of modern learning. An important feature is also a multimedia interactivity, which allows the user to get feedback.

The term "*Multimedia*" means interactive systems that provide the processing of moving and still pictures, animated graphics, high quality sound and speech. Environment that combines elements defined information structure is hypertext – the technology of work with the text information that enables set associative links ("hyperlinks") between individual terms, fragments of text items in parts and thanks this allows not only consistent, linear word processing, as the usual reading, but also free access, associative revision in accordance with the established structure of relations. The work in a hypertext environment can be compared to reading the encyclopedia: encountering unfamiliar term in the text, the reader turns to the page where it appears this concept. After specifying reading material (which, in turn, may contain concepts that also need to be clarified), returns to the starting position and continue reading [2].

Multimedia learning of a foreign language in high school can not replace the teacher, but they can improve and diversify the activities of the teacher, thereby improving performance of students. As you know, man, while learning a foreign language does not only save twenty percent of video information, but also thirty percent of audio information. If we combine what they see, hear and do at the same time, the performance is eighty percent of remembering information. In addition, the use of multimedia technology in learning a foreign language can more broadly and fully unleash the creative potential of each individual student.

Effectiveness of using multimedia tools at all stages of the pedagogical process, in our opinion, means the following: a). on an introduction step of educational information to students: there is no doubt that the media is perceived better than traditional material and b). at the stage of the assimilation in the interactive learning process with activation in the study of a foreign language and c). at the stage of repetition and retention of learned knowledge and skills, and d). at the stage of intermediate and final control and self-control results; e). on a correction step of the learning process and its results through the improvement of educational material dosing, its classification, systematization, which is especially important for independent work [3 : 32-46].

At present, the global goal of learning a foreign language is considered annexation to another culture and participate in the dialogue of cultures. This is achieved by forming ability for intercultural communication. This teaching is organized into task-based communicative nature, learning a foreign language communication using all the necessary tasks and techniques are the hallmark of foreign language lessons.

Any multimedia functions during the presentation of new material and fastening allows for much more efficient use of traditional explanatory and illustrative approach to assimilate the information received with the help of multimedia. Therefore, the concept of "know" multi-media

significantly extends to the concept of "absorb, accumulate, process, recreate educational information".

The application of multimedia technology in studying the professional teacher can be represented as a spiral: overcoming the psychological fears of basic computer skills to psychological confidence in the work on mastering a variety of means of multimedia technologies, from potentially psychological complexity, the psychological belief in the success of personal or collective creative information orientation and projects into the unit information on the Internet.

Effectiveness of multimedia tutorials in the process of learning a foreign language is provided whenever as possible:

1) to conduct rapid transfer of educational information, its processing and storage; 2) to provide students' learning a foreign language at their own pace; 3) to provide training foreign language based on psycho (audial, visual, kinestetik) perception by students of educational information; 4) to increase the independence and responsibility of the student; 5) to encourage the student to self-education; 6) to organize training of foreign language students of different age groups; 7) to organize training of foreign language respectively interests, goals of the student, which increases the motivation and significance of his teaching activities; 8) to put in learning a foreign language intercultural component; 9) to make a difference when the teacher is only one carrier of knowledge; 10) to make learning a foreign language creative, emotional, bring to the learning process of improvisation element [3: 46-80].

In our work we rely on the experience of leading scientists in the field, including Kostikova I. I., which examines the implementation of a multimedia tutorial - guide when learning a foreign language. As demonstrated by the author's long-term study, the use of multimedia technologies in a foreign language – audiovisual, graphics, illustrations, cross-referencing system – has an impact not only on the improvement of basic communicative competence of students, but also contributes to the development of such important qualities as initiative, independence, creativity, intuition, professional and linguistic "flair", creative thinking. This in turn helps to increase the speed of transmission, processing and learning learning information, to increase its volume.

Multimedia in teaching a foreign language in high school may include textbooks, teacher self-produced material, informational presentations using PowerPoint, videometod, e-mail, role playing, electronic interactive whiteboards and so on. Electronic textbooks enable the teacher to find an individual approach to the students, increase motivation of students to study a foreign language, the students become the subjects of the study. Also, the advantages of e-books include: clarity of presentation, the possibility of adjusting and adapting the manual to the level and requirements of discipline, self-control passage of material, feedback, easiness to use. Independently selected material by a teacher is the most appropriate and directed, as a language teacher prepares and selects information according to the requirements of the University and professionally oriented specialization.

As a practical example we offer several multimedia programs that can be used in English classes with students. This program Reward; New English File; In and Around London. It can be piloted the use of the textbook Speak Out, a multimedia component. The six English course for adults, created on the basis of authentic materials BBC, effectively develop all four language skills. Selection of lexical and grammatical material focused on the needs of the real everyday communication. The selection of lexical and grammatical material is focused on the needs of the real everyday communication.

Today, there are different views on the organization of teacher training, including the concept of individual and creative approach to teaching students suggest that the learning process will be based on individual programs for students and will take personal values will be motivated to wear, a lot of why, correctional nature.

Going out the specific of the professional activities, future teachers need to be convinced that successful teaching activities are the result of individual efforts of the teacher. For individual student performance professional requirements essential to gain experience guided by a positive attitude. This experience provided a sufficient level of persistence and reduces the duration of negative stress. Under these conditions, the student will be able to change, to the creation of ideas and decisions that relate to the deterministic mental stress.

Innovative technological means of teaching a foreign language in high school make it possible to improve methods of feeding grammatical and lexical information practices monologic and dialogic speaking, teaching writing and practicing pronunciation, constantly enrich the vocabulary of students. Multimedia technologies can help teachers of foreign language in high school to adjust the learning process, taking into account the interests and capabilities of individual students and help implement student-centered approach to learning, providing individualized and differentiated instruction.

In our work we use the experience of implementing the multimedia means by Maslyuk A. Therefore, the formation of professional and pedagogical competence in experimental group EG implemented through a comprehensive application of information and communication technologies in all forms of professional and pedagogical training of future teachers of foreign languages, which involves the use of computer translation software, test environments, expert systems, information systems, electronic sources and websites BBC, Longman, OUP, computer training programs, such as "Straightforward", "Reward Inter@active"; "Macmillan English Grammar in Context", computer Dictionary "Longman Contemporary English with CD", "ABBYY Lingvo", encyclopedias "Britannica", "World Book [4: 9-15].

In the learning process of the control group CG at times, not systematically used hardware without using professional software (computer, printer, devices for data input and manipulation (keyboard and mouse), machines for input, processing, preservation of visual and audio information (scanner, camera, video, movies, webcam, audio and video recorder) and telecommunication facilities for specialized disciplines.

We conducted our control test sections in 2011 and 2013. Here are the results of the efficiency of the impact of multimedia in the training of future teachers of foreign languages in the experimental (EG) and control group (CG):

Table 1

The results of effectiveness the introduction the multimedia in both groups
2011-2013

Means	EG-2011	EG-2013	CG-2011	CG-2013
ICT	medium	high	low	medium
Multimedia	low	high	low	low
Classical means	high	high	medium	medium

The formation of each index was determined in three levels: high, medium, low. During the study, we characterized the dynamics of formation levels of each indicator students of experimental and control groups before and after the experiment to determine the percentage and growth. There was a positive dynamics of changes in the **experimental group**: *the use of ICT* has reduced the number of students with an medium level, formed a large group of high-level; *the use of Multimedia* had the greatest impact on students of this group (the level of results of students increased from low to high gradually fast – it demonstrates the high effectiveness of these tools). The dynamics of the **control group** was not quite positive: *the use of ICT* in 2011 was low, and in 2013 it is estimated at the medium level (there is a gradual movement); *the use of Multimedia*, unfortunately, did not bring about any positive changes (it is characterized by incomplete participation of groups in pedagogical experiment). The results using *classical means* in both groups at both stages of the study were equally stable (it proves quite effective, but not progressive developing impact of these tools).

Conclusions. We understand that our observations are only the part of the research program we created according to this problem. Further studies we see in the detailed analysis of methodological support for the process of individualization of training the future specialists in foreign languages.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Gavrylenko O.M. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: Дисертація канд. пед. наук, спеціальність 13.00.04 / Гавриленко Ольга Миколаївна; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2011. – 287 с.
2. Johnson D. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек ; пер. с англ. З. С. Замчук. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.

3. Kostikova I. I. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Наукова монографія / Ілона Іванівна Костікова. – Харків: Колегіум, 2008. – 355 с.

4. Maslyuk A. O. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Анна Олексіївна Маслюк; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. К. Винниченка. - Кіровоград : [б. и.], 2012. – 18 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослав Черньонков – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: процеси індивідуалізації навчання майбутнього вчителя іноземних мов, методи викладання іноземних мов у немовних ВНЗ, формування майбутніх вчителів іноземних мов.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ірина ШЕВЧЕНКО (Миколаїв, Україна)

Стаття присвячена проблемі культури мовлення майбутніх вчителів англійської мови. Розглядаються поняття «культура мовлення» та «культура англійського мовлення». Звертається увага на засоби формування звукової культури мовлення майбутніх вчителів англійської мови, які будуть працювати з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: культура мовлення, культура англійського мовлення, майбутній вчитель англійської мови, діти дошкільного віку.

The article deals with the problem of speech culture of future English teachers. The concepts "speech culture" and "English speech culture" are researched. Special attention is paid to the ways of forming the sound culture of speech of future English teachers who will work with children of pre-school age.

Keywords: speech culture, English speech culture, future English teacher, children of pre-school age.

Сучасне життя та сучасні вимоги до підготовки фахівця з англійської мови, про які відмічено у державних документах «Державний стандарт вищої освіти» та «Державний стандарт початкової загальної освіти», робить надзвичайно актуальним питання культури їх англійського мовлення. Тому, вчителям англійської мови, перш ніж навчати дітей усного англійського мовлення, необхідно самим не тільки бездоганно володіти його літературними нормами, а й знати, що таке «культура англійського мовлення».

Проблема культури мовлення має дуже давню історію і своїм корінням сягає часів Стародавньої Греції та Стародавнього Риму. У 70-х роках ХХ століття проблемі культури мовлення приділяли увагу такі видатні вчені, як В.Виноградов, Г.Винокур, А.Гвоздев, С.Ожегов, В.Скворцова, В.Чернишов, Л.Щерба та ін. Пізніше цій проблемі присвятили роботу такі відомі наковці, як Н.Бабич, А.Богущ, Б.Головіна, М.Ілляш, М.Пентилук та ін.

Проблема культури англійського мовлення ще недостатньо розглянута в науці, але її у своїх працях торкалися такі вчені, як І.Бім, І.Верещагіна, В.Сафонова, О.Коломінова, G.Neuner, культурі ж англійського мовленнєвого спілкування свої роботи присвятили Ю.Кузьменкова, М.Фанова та ін.

Розглянемо поняття «культура мовлення».

«Довідник лінгвістичних термінів» Д.Розенталя і М.Теленкової пояснює термін «культура мовлення» як «нормативність мовлення, її відповідальність вимогам, які висуваються до мови в даному мовному колективі у встановлений історичний період, дотримання норм вимови, наголосу, слововживання, формоутворювання, побудова словосполучень та речень. Нормативність мовлення включає такі його якості як точність, ясність, чистота...».

На думку науковця М.Зубкова «культура мовлення» – «це дотримання сталих мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, невимушене, цілеспрямоване, майстерне вживання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування» .

На думку вченої Є. Оршанської «культура мовлення» це – такий вибір і організація мовних засобів, які в певній ситуації спілкування при дотриманні сучасних мовних норм та етиці спілкування дозволяють забезпечити найбільший ефект у досягненні поставлених комунікативних завдань.

За словами О. Біляєва під поняттям «культура мовлення» слід вважати упорядковану сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою

людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування.

Вчена М.Пантелюк пояснює термін «культура мовлення» як «...загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, побажання, прощання, запрошення..., які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується».

Основними ознаками культури мовлення, на думку таких вчених як В.Виноградов, Г.Винокур, А.Гвоздев та ін., є нормативність, правильність, різноманітність, виразність, точність, доцільність, логічність.

Нормативність мовлення означає відповідність системі мови, її законам. Це не відгороджує мовлення вчителя від розкриття нових семантико-стилістичних можливостей, уточнювань контексту, що увиразнюють його висловлювання. Одночасно вчитель має дбати про стильову і стилістичну єдність, вмотивоване використання форм з іншого стилю.

Під правильністю мовлення слід розуміти відповідність прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам. Еталоном правильності слугують норми, правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила у писемному мовленні.

Різнманітність у мовленні передбачає володіння мовним багатством народу, художньої і публіцистичної літератури, лексичним арсеналом літературної мови, використання різних мовних одиниць, активне мислення, постійне удосконалення і збагачення мовлення [2: 3].

Виразність мовленні забезпечується оригінальністю у висловлюванні думок з метою ефективного впливу на партнера по комунікації. Цій меті слугують засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори); фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова і вирази.

Така ознака як точність у мовленні означає відповідність висловлювань того, хто говорить, його думкам; адекватну співвіднесеність висловлення, вжитих слів або синтаксичних конструкцій з дійсністю, умовами комунікації. Вона передбачає ретельний вибір жанру текстів, умов, середовища, колориту спілкування і залежить від культурно-освітнього рівня мовців, їх знання предмета мовлення, від установки мовця, активного словникового запасу, вибору слова чи вислову, вміння зіставляти слово і предмет, річ, ознаку, явище.

Доцільність мовлення означає відповідність мовлення меті, умовам спілкування, стану того, хто висловлюється. Вона відточує, шліфує мовне чуття того, хто говорить, допомагає ефективно управляти поведінкою аудиторії (встановлювати контакт, збуджувати і підтримувати інтерес до спілкування, нейтралізувати роздратування, викликати почуття симпатії, розкутість тощо).

Логічність мовлення віддзеркалюється у точності вживання слів і словосполучень, правильності побудови речень, смислової завершеності тексту. Важливими умовами логічності є: уникнення невиправданого повторення спільнокореневих слів, зайвих слів; чіткість у побудові ускладнених речень, оскільки нечіткість і заплутаність висловлювань свідчать про заплутаність думок [1: 3].

Отже, спираючись на думку вчених, ми можемо пояснити термін «культура англійського мовлення» як нормативність мовлення, її відповідальність вимогам, які висуваються до мови в даному мовному колективі у встановлений історичний період, дотримання норм вимови, наголосу, слововживання, формоутворювання, побудова словосполучень та речень. Нормативність мовлення включає такі його якості як точність, ясність, чистота та основними ознаками культури мовлення є змістовність, логічність і послідовність, доречність, виразність і образність. Культура англійського мовлення – це, також, загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, побажання, прощання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується.

Як відомо, культура англійського мовлення полягає у вмінні виробляти оптимальний для кожної конкретної ситуації вибір мовних одиниць (знання необхідної лексики згідно

ситуації). Тому до майбутніх вчителів англійської мови сьогодні ставляться такі вимоги щодо формування культури мовлення:

- дотримуватися норм англійського мовлення за допомогою аудіо-та відеотехніки, прислухатись до мовлення дикторів радіо, телебачення з метою вдосконалення англійського мовлення;

- виробити звичку постійно читати художні твори в оригіналі;

- постійно тренувати пам'ять, запам'ятовувати вислови, прикази, скоромовки та влучно використовувати їх під час спілкування з дітьми;

- постійно користуватись англо-українськими та українсько-англійськими словниками, англо-англійськими тлумачними словниками та словниками фразеологічних одиниць;

- давати дітям тільки бездоганно правильні мовні зразки, своєчасно коригувати мовленнєві навички відповідно до вимог часу;

- не вживати «модних» слів, жаргонів, прикладів сленг, як мають місце в сучасному англійському мовленні;

- у кожного педагога повинен бути власний мовленнєвий етикет: мовний стиль, який визначається правильною вимовою й бездоганим володінням позамовними засобами. Вчитель повинен бути мовцем, носієм англійського живого слова [4: 5].

Як зазначається у «Державному стандарті початкової загальної освіти», загальному розумовому розвитку дитину сприяє раннє навчання англійської мови. Тому, саме дошкільний вік є сприятливим для початку навчання англійської мови.

Безумовно, для навчання дітей англійської мови у дошкільному віці майбутнім фахівцям необхідні певні знання, які б надали уявлення про фізіологічні та розумові особливості дітей даної вікової групи, озброїли методикою навчання англійської мови, оскільки провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра [1].

З цією метою вже протягом чотирьох років на факультеті іноземної філології Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського для студентів 5-го курсу викладається спецкурс «Методика навчання англійської мови на початковому етапі», основною метою якого є ознайомлення майбутніх вчителів англійської мови з особливостями навчання англійської мови дітей дошкільного віку.

Оскільки діти дошкільного віку не читають і не пишуть, основна увага приділяється розвитку їх англійського мовлення. Саме від вчителя залежить наскільки правильно діти будуть промовляти ті чи інші слова. Тому, майбутнім вчителям англійської мови необхідно особливу увагу звернути на власну звукову культуру мовлення [6].

У зв'язку з тим, що звукова культура мовлення є складовою частиною культури мовлення, майбутнім вчителям англійської мови необхідно велику увагу приділяти правильності вимови англійських звуків. Практика показує, що велика кількість помилок пов'язана з вимовою звуків, яких немає в рідній мові. Це звуки [ð],[θ],[w],[v],[ŋ]. Для відпрацювання правильної вимови майбутніми вчителями цих звуків необхідно використовувати різноманітні скоромовки під час самостійної роботи над правильним промовлянням. Наприклад: The third Thursday of this month is the sixteenth. That fish has a fat fin. This fish is a fish that has a thinner fin than that fish і т.ін. (Детально див. О.А.Колыхалова, К.С.Махмурян. Учитесь говорить по-английски. Фонетический практикум. – М., 2000. – 232 с.).

Формуванню культури англійського мовлення майбутніх вчителів англійської мови сприяє й вивчення віршів, прислів'їв, пісень. Під час вивчення тематичного матеріалу необхідно добирати якомога більше різноманітних віршів, які пов'язані з темою, що вивчається, і які можна використати в подальшій роботі з дітьми навіть дошкільного віку. Так, наприклад, під час вивчення теми «У лікаря» майбутні вчителі можуть спочатку самостійно вивчати під час самостійної роботи з метою покращення свого промовляння такі вірші, а потім запропонувати вивчити їх дітям:

Two little feet

Two little feet go tap, tap, tap. Two little feet go clap, clap, clap.

One little leap up from the chair. Two little arms go up in the air.

Two little hand go thump, thump, thump. Two little feet go lump, lump, lump.

One little body goes round and round. One little child sits quietly down.

Ten little fingers

I have ten little fingers and they all belong to me. (Hand upright).

I can make them things. Would you like to see?

I can shut them up tight. (Shut them up into fists).

Or open them wide. (Open them wide).

I can put them together or make them all hide. (Close fists together).

I can make them jump high. (Swing hands above head).

I can make them go low. (Swing hands down slow).

I can fold them up quietly and hold them just so. (Place in lap).

Крім віршів, у роботі над темою пропонується інколи, як фонетичні вправи, вивчати дитячі пісні, а саме:

Clap your hands!

Clap, clap, clap your hands!

Clap your hands together!

We are clapping, we are clapping,

We are clapping our hands!

Stamp, stamp, stamp your feet!

Stamp your feet together!

We are stamping, we are stamping,

We are stamping our feet! (Див. Галина Доля. Happy English. – Санкт-Петербург, 2000, –

235 с.

Head and shoulders

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes, knees and toes.

Head and shoulders, knees and toes, eyes, ears, mouth and nose.

Here is my left hand

Here is my left hand. Here is my right.

I can clap my both hands with all my might.

Here is my left leg. Here is my right.

I can stamp my both legs with all my might.

My chin

My chin, my elbows, my feet, my knees,

My chin, my elbows, my feet, my knees,

And we like to clap hands together. (Див. Весёлый английский / Авт-сост. В.Г. Кулиш. – Д., 1998, – 138с.)

Отже, від рівня сформованості культури мовлення майбутнього вчителя англійської мови залежить розвиток усного англійського мовлення дітей. Тому, майбутнім вчителям необхідно постійно самостійно працювати над підвищенням своєї культури англійського мовлення від якого залежить розвиток усного англійського мовлення дітей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах / А.М. Богуш. – К.: Вища школа, 1993. – 327 с.

2. Зубков М.Г. Сучасне ділове мовлення / М.Г. Зубков. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2007. – 189 с.

3. Оршанская Е.Г. Культура речи учителя иностранного языка / Е. Г. Оршанская, Н. А. Ипполитова. – М., 2004. – 150 с.

4. Шевченко І.В. Особливості навчання англійської мови дітей старшого дошкільного віку. Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Спецвипуск :Педагогічні науки. – У 2-х т. – Т. 1 /І.В.Шевченко. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С.238-244.

5. Шевченко І.В. Особливості навчання англійської мови дітей старшого дошкільного віку. Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Спецвипуск :Педагогічні науки. – У 2-х т. – Т. 1/І.В.Шевченко. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С.238-244.

6. Шевченко І.В. Особливості навчання дітей англійської мови на початковому етапі. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 56. /І.В.Шевченко. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. – С.163-167.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грина Шевченко – кандидат педагогічних наук, виконуючий обов'язки доцента кафедри англійської філології Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: методика навчання англійської мови на початковому етапі, методика викладання другої іноземної мови, історія англійської мови, лінгводидактика.

ТЕХНОЛОГИЯ СОСТАВЛЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВ

Айжана ШОЛАХОВА, Эльмира ЕРКЕБЕКОВА
(Алматы, Казахстан)

Стаття присвячена методиці складання тестових завдань, наводяться вимоги до складання тестових запитань. Розглянуті типи і види тестових завдань. Їх особливості, переваги та недоліки. На прикладах показані типові помилки при складанні тестових завдань і запропоновані рекомендації для ефективного складання тестових питань.

Ключові слова: комп'ютерне тестування, тестові завдання, тестові завдання відкритого типу, тестові завдання закритого типу.

The article is devoted to the method of test creation. Article provides requirements to create tests. Types and kinds of tests, their peculiarities, advantages and disadvantages are examined. The examples show the typical errors in test creation. Recommendations for the effective test creation are proposed.

Keywords: computer based testing, tests, open-end test tasks, close test tasks.

В настоящее время тестирование применяется и внедряется очень широко практически во всех сферах жизни. Связано это с тем, что сегодня тестирование получило возможность использовать программные средства, поэтому преимущества тестирования перед другими видами оценки резко пошло вверх.

Компьютерное тестирование в силу его технологичности позволяет оперативно провести обработку и анализ результатов тестирования. Опираясь на результаты тестирования, преподаватель имеет возможность выявить системные пробелы в знаниях студентов, возможно обусловленные недостаточной проработанностью материалов, внести необходимые изменения и дополнения в содержание курса, применить новые методики преподавания [1: 56].

По сравнению с другими формами контроля знаний тестирование имеет свои преимущества и недостатки. Рассмотрим основные преимущества использования компьютерного тестирования на практике.

ПРЕИМУЩЕСТВА:

- экономическая эффективность;
- максимальная объективность контроля;
- применимость во всех видах контроля;
- универсальность, охват всех стадий процесса обучения;
- возможность постоянного совершенствования тестов.

Наряду с вышеизложенными преимуществами тестирование имеет и ряд недостатков. В частности:

- не позволяет проверять и оценивать высокие, продуктивные уровни знаний, связанные с творчеством;
- не предоставляет достаточно времени для глубокого анализа темы;
- не устраняет элемент случайности [2:102; 3:26].

В данной статье рассматриваются требования, предъявляемые при составлении к тестовым заданиям (ТЗ); типы и виды ТЗ; их особенности, преимущества и недостатки.

Обзор литературы по данной теме позволяет выявить основные требования к составлению тестовых заданий. Наиболее распространенными являются:

- соответствие содержанию учебного материала, целям, объему и уровню сложности изученного материала;
- соответствие объема задания времени, необходимому на его выполнение (2-3 минуты на 1 задание);
- лаконичная формулировка тестовых заданий (до 15 слов);
- утвердительная (а не отрицательная) форма тестовых заданий;

- исключение связанных заданий: заданий, вытекающих одно из другого или дополняющих друг друга;
- исключение повторяющихся слов путем ввода их в основной текст задания;
- разумное количество вариантов ответов (3 – 7) примерно одинаковых по длине;
- правдоподобность неверных вариантов ответов;
- недопустимость правильности всех ответов, повторов, сленгов, двойных отрицаний, подсказок;
- грамматическая согласованность частей тестовых заданий [3:27; 4:147].

Соблюдение вышеназванных требований способствует улучшению качества составления тестовых заданий. Типология ТЗ включает в себя два типа заданий, которые объединяют шесть видов [2:82].



Таблица 1. Типы и виды тестовых заданий

К заданиям открытого типа относятся два вида – задания дополнения и задания свободного изложения. Их отличительной особенностью является то, что для их выполнения студенту необходимо записать одно или несколько слов (цифр, букв, словосочетаний, предложений).

ТЗ открытого типа – дополнение: испытуемый должен сформулировать ответы с учетом предусмотренных в задании ограничений (например, дополнить предложение).

Например: Insert the missing words:

A paragraph is a basic unit of organization in writing in which a group of ____ (1) sentences develops one main idea. Such sentences are usually linked by ____ (2) connectives. A paragraph can be as short as ____ (3) sentence or as long as ____ (4) sentences.

ТЗ открытого типа – свободное изложение: испытуемый должен самостоятельно сформулировать ответ; никакие ограничения на них в задании не накладываются.

Например: Write a topic sentence for the paragraph.

The summer had been extremely hot and dry. Many brushfires had broken out. People were told not to water their lawns or wash their cars. People responded by using less water and being careful about how they used water. Everyone realized the new rules were in the best interest of everyone.

Задания закрытого типа (альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствия и восстановления последовательности) предусматривают различные варианты ответа на поставленный вопрос: из ряда предлагаемых выбираются один или несколько правильных ответов. Эти задания предполагают наличие ряда предварительно разработанных вариантов ответа на заданный вопрос.

ТЗ закрытого типа – альтернативный выбор: испытуемый должен ответить «да» или «нет», «правильно» или «неправильно».

Например: Mark the statements as true (T) or false (F).

1. On unheaded paper you should always write your name above your address. _____
2. "Ref" refers to the writer's filing system. _____
3. You should always write the name and position of the person you are writing to above his/her company address. _____.

ТЗ закрытого типа – множественный выбор: испытуемому необходимо выбрать один правильный ответ из приведенного списка.

Например: Choose the correct word to fill in the gaps.

1. We were given your _____ by the Chamber of Commerce.
a) identity b) company c) name d) placing
2. You were _____ to us by our associates.
a) advised b) suggest c) recommended d) informed
3. Thank you for your letter _____ 19 June.
a) in b) on c) of d) from

ТЗ закрытого типа – восстановление соответствия: испытуемому предлагается установить соответствие элементов двух списков.

Например: Match the chart types with their definitions.

- | | |
|----------------|---|
| 1. pie graph | A. presents info in various categories, making it simple to evaluate |
| 2. bar chart | B. plots the changes in information more than one time; gives very precise information |
| 3. line graph | C. consists of rectangular columns arranged horizontally or vertically from the x or y axis; good for comparing and contrasting |
| 4. table | D. is really a circular chart divided into sectors; illustrate relative sizes of pieces that make up a whole |
| 5. flow charts | E. describe a trend pictorially |
| 6. diagrams | F. illustrate stages in a process |

ТЗ закрытого типа – восстановление последовательности: испытуемый должен расположить элементы списка в определенной последовательности.

Например: Put the following parts of business letter in the correct order.

- _____ A. Salutation
- _____ B. Heading
- _____ C. Body
- _____ D. Inside Address
- _____ E. Signature
- _____ F. Closing

Преимущества ТЗ открытого типа:

- невозможность угадать ответ;
- краткость и однозначность ответов;
- необходимость воспроизведения ответа по памяти;
- отсутствие необходимости искать несколько вариантов ответа;
- простота формулировки вопроса.

Недостатки ТЗ открытого типа:

- большие затраты времени на проведение;
- малоприспособленность для компьютера, т.к. программа в общем случае не может оценить, правильно дан ответ или нет.

Преимущества ТЗ закрытого типа:

- объективность оценивания заданий;
- быстрая обработка;
- экономическая эффективность;
- охват большой области знания.

Недостатки ТЗ закрытого типа:

- вероятность угадывания правильных ответов;

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Світлана ЩЕРБИНА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто переваги проектного методу при навчанні іноземній мові, вимоги до його використання, а також наведені основні етапи проведення проектної роботи. Схарактеризовано сучасне розуміння проектної методики, з'ясовано роль проектної методики у навчанні іномовного спілкування студентів.

Ключові слова: проектний метод, іномовне спілкування, етапи, комунікативний підхід, мотивація, дефіцит інформації, організаційні форми.

The article gives an outlook of the advantages of the project method while teaching a foreign language, requirements for its utilization, and its main stages. Author determined the modern understanding of the project method, defined the role of the project method in teaching foreign language communication.

Key words: project method, foreign language communication, stages, communicative approach, motivation, information gap, organizational forms.

На сьогоднішній день однією з найбільш важливих задач, що стоять перед викладачами іноземної мови є інтенсифікація процесу навчання. Це пояснюється як зростанням міжнародних контактів, так і підвищенням інтересу у студентів. Тому, поряд з добре відомими і давно вживаними методами (граматично-перекладацький, аудіо-лінгвальний, прямий) активно використовуються і більш нові методи (проблемний, проектний).

До проблем проектної методики навчання іноземних мов зверталися вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, визначенню видів проектів та їх основних характеристик присвячені дослідження С.Естера, Г.Картера, В.Кілпатріка, Г.Томаса, Д.Фред-Бута, С. Хейнса та ін. Дослідження російських авторів Є.Карпової, Н. Коряковцевої, О. Моїсєєвої, які присвячені перевагам використання проектної методики при вивченні іноземної мови свідчать про високий розвиваючий та виховний потенціал проектів і констатують підвищення мотивації вивчення іноземних мов.

Вивченням особливостей навчання іноземних мов за проектною методикою займалися Е.Арванітопуло, Н.Бориско, Н.Скляренко, О.Тарнапольский. Цими авторами запропоновано комплекси вправ з навчання окремих видів мовленнєвої діяльності на основі проектів, створено методичні моделі проектного навчання англійської мови.

Останнім часом викладачі вузів усе частіше звертаються до проектного методу, оскільки базуючись на основах комунікативного підходу, він дозволяє органічно інтегрувати знання студентів з різних областей при вирішенні певної проблеми, надає студентам можливість застосувати одержані знання практично, генеруючи при цьому нові ідеї.

Мета статті – надати визначення терміну “проектний метод”, розкрити сутність проектного методу, його принципи, етапи та його використання у навчанні іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Базовою освітньою технологією, що підтримує компетентнісно-орієнтований підхід в освіті є метод проектів. Проектна діяльність студентів є особливою формою навчально-пізнавальної діяльності, яка полягає в забезпеченні єдності та спадкоємності різних сторін процесу навчання, що дозволяє розглядати її як значущий засіб розвитку особистості.

Метод проектів – це дидактична категорія, що визначає систему прийомів і способів оволодіння певними практичними або теоретичними знаннями, тією або іншою діяльністю. Тому, якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми (технологію), яка має завершитися цілком реальним, практичним результатом, оформленим тим або іншим чином. Також слід зазначити, що проектна методика – це комплексні навчальні методи, які дозволяють індивідуалізувати навчальний процес, дають можливість студенту проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Виходячи з цього, визначаємо, що проектна методика навчання іноземної мови – це такий комплекс методів, який дозволяє студентам оволодіти іномовним матеріалом у процесі виконання індивідуальних завдань.

Проектний метод розвивається на основі комунікативно-орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов. Як відзначають науковці М.Легутк і С.Ю.Ніколаєва, основною метою комунікативного підходу є надбання студентами комунікативної компетенції [6:245;2:76]. А.Н.Баранов описує комунікативну компетенцію як “здатність здійснювати

мовну діяльність, реалізуючи комунікативне мовне поведження, базуючись на фонологічних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних і країнознавчих знаннях і навичках та за допомогою умінь, зв'язаних з дискурсивною, ілюктивною і стратегічною компетенцією, відповідно до різних задач і ситуацій спілкування” [1:186]. Відповідно, усі завдання повинні бути комунікативно виправдані дефіцитом інформації, вибором і зацікавленістю (information gap, choice, feedback).

Тому, в процесі проведення проектної роботи активно використовуються наступні лінгво-методичні принципи комунікативного підходу:

- практична спрямованість;
- використання максимальної кількості каналів прийому інформації;
- мотивація студентів.

Особливу увагу слід приділити принципу мотивації студента, під час якого розвиваються перцептивно-аналітичні спроможності, що стимулюють виникнення позитивної мотивації до навчання та формуються:

- спроможність визначити власну потребу і особистісно значиму мету оволодіння : а) іноземною мовою в цілому (довгострокова мета); б) певним матеріалом/видом мовленнєвих умінь (найближча мета);

- спроможність до самоаналізу власних успіхів і слабких сторін у плані володіння іноземною мовою і їхньої оцінки (достатні – недостатні) з погляду вирішення нових навчальних і/чи особистісно значимих прикладних задач, що виникають з часом.

Як бачимо, принцип мотивації припускає формування спроможностей двох видів: перший – спроможність первісно ініціювати навчальну діяльність як у цілому (а), так і на окремих її етапах (б); другий – спроможність підтримувати (продовжувати) пізнавальну інтенцію студента.

Однак проектному методу властиві і свої особливості, а саме:

- робота в малих групах з метою пошуку спільного рішення поставленої задачі з наступним обговоренням запропонованих рішень;

- завдання, що виходять за рамки навчальної програми і такі, що представляють різновид колективного пошуку.

Застосування проектного методу припускає використання “широкого спектра проблемних, дослідницьких і пошукових способів чітко орієнтованих, з одного боку, на реальний практичний результат, а з іншого, на розробку проблеми цілісно з урахуванням різних факторів і умов її рішення і реалізації результатів” [4:11]. Отже, теми і завдання для проектної роботи не обов'язково повинні відповідати робочому плану. Вони можуть бути взяті із реального життя. Усі форми і об'єкти життя, їхні взаємини можуть стати предметом проектної роботи. У ході проекту, його ідея перетворюється на робочий інструмент, що визначає підтему, завдання, області пошуку інформації, сприяє побудові гіпотез про результати проектної роботи.

Для більшості проектів характерні наступні етапи:

Перший етап - виділення основного питання й обговорення можливих варіантів рішення. Студенти разом з викладачем обговорюють зміст і рамки проекту, роблять припущення щодо того, які саме мовні труднощі можуть зустрітися в зв'язку з цим. Обговорюються можливі теми інтерв'ю, джерела одержання інформації (друковані видання, теле – і радіопередачі) [7:45]. Варто приділяти увагу одержанню даних в усній і письмовій формі. Воно проходить протягом усього процесу вивчення питання. Незалежно від джерела (енциклопедії, журнали, усні і письмові звіти) вся інформація повинна відноситися до змісту дослідження. Оскільки студенти ознайомлені з проблемою досліджуваного питання, виділення й обробка елементів тексту виконується ними самостійно з наступним обговоренням у групі.

Другий етап - збір матеріалів по темі, обговорення отриманих результатів. На цьому етапі студенти проводять інтерв'ю, здійснюють записи, збирають друкований і наочний матеріал. Важливо відзначити, що вони будуть комбінувати і використовувати різні уміння – читання, письмо, говоріння й аудіювання – у реальних ситуаціях.

У ході даного етапу реалізуються деякі додаткові уміння: розпізнавання елементів мови (лексика, синтаксис), формулювання гіпотез про зміст повідомлення (прогнозування) і їхня перевірка. Ці процеси обумовлені необхідністю розуміти і використовувати мову [5:82].

При цьому залучаються кілька видів роботи:

1) групові завдання, спрямовані на збір матеріалів. Студенти можуть працювати індивідуально, у парах або групах, в аудиторії та за її межами. Їхні завдання можуть включати проведення досліджень, інтерв'ю, пошук даних по темі;

2) оформлення письмових матеріалів – анкет, карт, необхідних для збору даних;

3) пред'явлення інформації – читання записів і пояснень, що стосується наочного матеріалу, дискусії;

4) оформлення результатів проектної роботи. На цьому етапі активно використовуються дискусії, уточнення отриманих результатів.

Слід відзначити, що під час розробки проекту важливо спиратися на такі методичні принципи побудови системи вправ, як принцип адекватності основних видів вправ даному виду мовленнєвої діяльності, а також урахування позитивного впливу різних видів мовленнєвої діяльності один на одного в навчальному процесі.

Третій етап - представлення отриманих результатів. Він включає дискусії й обговорення як протягом, так і після виконання проекту. На цьому етапі викладач дає поради і коментує результати, студенти аналізують проведену ними роботу, самі оцінюють отриманий продукт. Основною складовою цього етапу є фінальна презентація. Манера презентації залежить головним чином від виду та форми кінцевого продукту – усна презентація, газета, карта, відеозапис.

Хоча процес навчання і надбання досвіду в ході виконання проектної роботи дуже важливий, не менш важливим є і сам результат, оскільки в традиційній теорії навчання результат означає “розширення базових знань, надбання нових умінь і навичок, які можна перевірити й оцінити” [5:90]. Проектна робота розглядає результат як невід’ємну частину процесу через його корисність. Тобто він впливає на оцінку навколишнього світу та самооцінку студентів, а також пропонує подальші шляхи і теми для обговорення і вивчення[4:46].

Критерії оцінки проектної діяльності:

- усвідомленість у визначенні проблеми, виборі теми проекту, практичної спрямованості, значущості роботи, що виконувалася;

- аргументованість пропонованих рішень, підходів та висновків;

- виконання прийнятих етапів проектування, самостійності, завершеності;

- рівень творчості, оригінальності матеріального втілення і представлення проекту;

- якість оформлення;

- якість доповіді: повнота представлення роботи, аргументованість і переконливість;

- об’єм і глибина знань з теми, ерудиція;

- відповіді на питання: повнота, аргументованість;

Варто звернути увагу на те, як оцінювати результат проектної роботи. Дослідники С.Хайнес і Б.Синклер неодноразово відзначали неможливість оцінити проектну роботу абсолютно об’єктивно [5:23;8:13]. У більшості випадків результати роботи студентів оцінюються по ступені їхньої участі в проекті і витрачених зусиллях. Для визначення результатів викладач може звернутися до записів, зроблених у ході роботи над проектом, і виділити плюси і мінуси роботи; скласти список питань для оцінки корисності проекту; обговорити проект із навчальною групою. На кожному етапі викладач працює зі студентами, виступаючи консультантом і порадиником.

Аналіз вищенаведеного матеріалу дозволяє зробити висновок, що основними вимогами до використання проектного методу є:

1. наявність вагомої в дослідницькому, творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення;

2. практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів;

3. самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

4. структурування змістовної частини проекту (із указівкою поетапних результатів).

Слід зазначити, що проектний метод не заміняє інших методів навчання іноземної мови. Він доповнює інші методи і може використовуватися при роботі зі студентами будь якого рівня, віку і здібностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – Эдиториал УРСС, Москва, 2001. – С.186-189.
2. Николаева С.Ю., Бигич О.Б. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К.: Ленвіт, 1999. – С.76.
3. Хорушко Н.М. З досвіду використання проектного методу у викладанні англійської мови// Іноземні мови. – 2002. - № 1. – С.16-18.
4. Fried-Booth D.L. Project Work. – Oxford University Press, 1990. – P. 13.
5. Haines S. Projects for the ELT Classroom. – Nelson, 1989 – P. 23-90.
6. Legutke M., Thomas H. Process and experience in teh Classroom. – C.N. Candlin, 1997. – 1997. -245p.
7. Ribe R., Vidal N. Project Work. – Oxford University Press, 1990. – P.45.
8. Sinclair B. Learner Autonomy: the cross-cultural question. – IATEFL Newsletter, Issue 139, October – November 1997. – P.12-13.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Щербина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Наукові інтереси: оптимізація навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах шляхом впровадження новітніх освітніх технологій навчання.

ХУДОЖНІЙ ТВІР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ – ФІЛОЛОГІВ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ.

Михайло ЯНІСІВ (Львів, Україна)

В даній статті автор визначив логіко-композиційну структуру діалогу-дискусії, зміст навчання та особливості навчальної проблеми. В роботі визначена наукова база для управління процесом формування висловлення студентів в ході розв'язання проблеми, що дискутується. Ця база складається з розмежування трьох видів інформації: фактуальної, концептуальної та емоційно-оцінюючої, які визначають основні змістовно-мовні блоки, якими повинен оволодіти студент.

Ключові слова: художній твір, дискусія, фактуальна, концептуальна, емоційно-оцінююча інформація

In this article the author defines the logical compositional structure of a discussion dialogue, the didactic content and peculiarities of a training problem. The work defines the scientific basis for the control of utterance formation by students while solving a discussed problem. This basis includes three distinct types of information, i.e. factual, conceptual and emotional evaluating, which define the main speech blocks to be mastered by the students.

Key words: belles-lettres text, discussion, factual, conceptual and emotional evaluating information.

В добу інтеграції України в світовий європейський простір подальша модернізація вищої освіти у контексті вимог Болонського процесу надає нового значення вивченню іноземних мов як засобу міжкультурного спілкування а, відтак, зумовлює підвищення вимог до її практичного оволодіння.

Ведення дискусії на старшому ступені навчання мовного ВНЗ повинно відповідати вимогам загальноєвропейського рівня володіння мовою, що передбачає володіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування та розвитку міжкультурної комунікативної компетенції зміст якої передбачає мовленнєву, соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції

Протириччя між потребами сучасного суспільства, його соціальним замовленням, яке відображено у програмі з іноземної мови з одного боку, а з другого – рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних наук, організацією та формуванням дискусійної компетенції на старшому ступені навчання у мовному вузі зумовлює поглиблене вивчення даного питання.

Для студентів-філологів важливо уміти не тільки виступати перед аудиторією, правильно висловлювати свої думки щодо предмету обговорення, співвідносити свої висловлювання з висловлюваннями опонентів, переконливо реагувати на їх погляди, але й брати участь у дискусії, вміти аргументовано доводити свою тезу, впливати на

співрозмовників, переконувати і стимулювати їх до активних дій. Мовлення студентів під час дискусії пов'язане зі складністю мисленнєво-мовленнєвого процесу, оскільки вимагає складної логіко-композиційної побудови ведення дискусії, встановлення чітких причинно-наслідкових зв'язків, наведення аргументів та контраргументів з урахуванням соціокультурних чинників.

Беручи до уваги основні положення теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, А. Леонт'єв), успішне оволодіння іноземною мовою взагалі і зокрема формування дискусійної компетенції на основі автентичних художніх текстів передбачає створення умов предметно-операційної та логіко-композиційної комунікативної діяльності. Це можливо при умові використання автентичного матеріалу, залучаючи не лише пізнавально-комунікативну діяльність, але й естетичну функцію, що забезпечується використанням іншомовних художніх текстів.

Використання іншомовного художнього твору як засобу формування дискусійної компетенції під час практичних та семінарських занять з практики усного мовлення зумовлюється наступними чинниками: по-перше, художній текст має такі основні характеристики як емоційність, інформативність, пізнавальність, проблемність, комунікативність; і, по-друге, художній текст як продукт художньої творчої діяльності письменника, в якому відображено його особисте життя в єдності різних сторін - це передумова обговорення будь-якої соціокультурної проблеми з метою встановлення істини, а його матеріал слугує сприйманню та розумінню інформації, що у свою чергу стимулює студентів до аргументованих суджень та висновків у формі умозаключень.

Отже, перед тим як перейти до обговорення проблеми ХТ необхідно прочитати твір з метою розуміння закладеної в ньому інформації, яка сприймається читачем шляхом декодування графічних знаків та смислових зв'язків. Сприймаючи ХТ, читач виділяє ті основні думки та ідеї тексту, які є для нього найбільш суттєвими. Сприймання інформації та осмислення здійснюються одночасно і нерозривно пов'язані між собою: від якості сприймання інформації залежить характер і рівень, а також повнота і глибина розуміння тексту. Розуміння ХТ – це самостійний складний процес добування необхідної інформації, для якого характерні аналіз та синтез, співставлення та конкретизація, узагальнення та протиставлення, що досягається за допомогою багатозначності інформації, яка у свою чергу створює інформаційний конфлікт [1, 270]. Розуміння ХТ проявляється у переході від розуміння окремих слів та граматичних структур до розуміння змісту речень, а від них – до формування і формулювання думки про смисл цілого тексту, тобто від рівня розуміння фактичної інформації до понятійного рівня, тобто концептуальної інформації і рівня її детального та критичного розуміння. Як зазначає Гальперін, розуміння ХТ пов'язане з наявністю у ньому трьох видів інформації: змістовно-фактуальної, змістовно-концептуальної, змістовно-підтекстової [2, 47]. Таким чином, значний потенціал ХТ слід розглядати як змістову та мотиваційну основу для розвитку дискусійних умінь, де розуміння змістової і смислової та естетичної інформації ХТ відповідно до вищезгаданих рівнів відображає ланцюг мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів, а лексико-граматичне вираження його змісту зумовлює використання ХТ як засобу вираження мовлення.

Так, наприклад, у творі відомого американського письменника Джерома Селінджера „Над прірвою у житті” мова його персонажів переповнена лексико-граматичними і стилістичними засобами, що змушує читача замислитися, по-перше, над ідейно-художнім смислом твору – заперечення відчуженості людей, і, по-друге, взаємовідносинами між героями роману. Ознайомлення студентів з цим твором – це не тільки ознайомлення з сучасною англійською мовою, але й з культурою народу, що виражається мовно-стилістичними засобами художньої образності у тексті, що у свою чергу стимулює пізнавально-комунікативну активність студентів та сприяє розширенню їх світогляду та міжкультурному спілкуванню.

Отже, художні твори дають уявлення про особистість автора, про його відношення до навколишнього світу і в цьому випадку вони є стимулом для вивчення іноземної мови.

Як зазначає І. Зімняя, пізнавально-комунікативна інформація, яка закладена в ХТ, співпадає з потребами людини, тобто зміст інформації і її актуальність співпадають з

пізнавальною потребою людини, яка, по-перше, хоче щось пізнати в своїх інтересах шляхом відбору предметної інформації, і, по-друге, хоче висловити своє відношення до суджень та аргументів під час дискусії. [5, 73-74]

Отже, робота над ХТ і організована на його основі дискусія (методичний компонент) сприяє пізнавально-комунікативній діяльності студентів, а відтак викликає бажання брати участь у обговоренні проблем.

Обговорення актуальних проблем на літературні теми сприяє розвитку і формуванню умінь та навичок логічної побудови дискусії, практичному осмисленню фактуальної і концептуальної інформації, а також лаконічності, точності, послідовності її передачі з одночасним лексичним і логіко-композиційним удосконаленням, що необхідно для професійної діяльності майбутніх спеціалістів.

Предмети обговорення, зауважує Є. Пассов, не зберігаються абсолютно відокремлено. Вони пов'язані асоціативно, логічно і, головне, у смисловому відношенні, де останнє має місце тоді, коли накопичення досвіду відбувалося не ізольовано від смислу (у розумінні його О.Леонтьєвим як співвідношення мотиву до мети діяльності), а навпаки, мало особистісний смисл для кожної даної людини. Інакше кажучи, предмети обговорення у свідомості якимось організовані, а способом такої організації предметного змісту і є проблема [10, 103].

Під час дискусії розв'язання та пояснення основних міжкультурних проблем представлено ланцюгом логічних операцій і передбачає тезу, аргументи та узагальнення у формі умовиводів, де предметний зміст дискусії можна представити двома основними видами предметно-логічної інформації: фактуально-конкретизуючою і концептуально-узагальнюючою. Фактуальна інформація передає факти, події, вчинки, явища і виражається за допомогою конкретної лексики. Концептуальна інформація представлена поняттями і категоріями, законами і принципами, що розкривають принципи і сутнісні особливості та відношення аспектів певного предмету обговорення і виражаються за допомогою абстрактної лексики.

Оскільки предметом дискусії на літературні теми виступає проблема, породжена протиріччями у певній ситуації, то є очевидним, що ці протиріччя можна пояснити на основі знання основних властивостей протиставлених об'єктів. Для пояснення і розв'язання проблемної ситуації літературного характеру іноземною мовою, як вже зазначалося, необхідно, щоб індивідуум володів, по-перше, актуальною інформацією з даної проблеми і засобами її вираження іноземною мовою і, по-друге, тезаурусом, який узагальнює соціокультурні закони та поняття, що пояснюють конкретні морально-етичні, естетичні явища, тобто концептуальною інформацією та засобами її вираження іноземною мовою.

Якщо вирішення певної проблеми складається із послідовного розв'язання окремих складових аспектів чи підпроблем, що відображають мовленнєво-мисленнєвий процес діалогу-дискусії, то для того, щоб пояснити причини протиріччя між об'єктами проблеми, необхідно встановити подібність і відмінність їх характеристик і, таким чином, виявити причинно-наслідкові відношення між ними, адже розв'язання певної проблеми складається із послідовного вирішення мікропроблем чи аспектів, що її складають. На основі вищесказаного можна визначити етапи розвитку дискусії, що відображають її операційно-логічний зміст, який передбачає знання загальних особливостей мисленнєво-мовленнєвого процесу дискусії та конкретизує уміння й навички, необхідні для її проведення.

Перший етап дискусії на основі художніх текстів – це виявлення культурологічної проблеми, тобто встановлення протиріччя у відношеннях між об'єктами проблемної ситуації. Зміст цього етапу представлено такими мисленнєво-мовленнєвими операціями як порівняння та протиставлення фактичної та концептуальної інформації.

Другий етап – це вирішення кожного аспекту культурологічної проблеми, а відтак і всієї проблеми шляхом відбору студентами фактичної інформації, яка відноситься до тези і контртези. Беручи до уваги те, що теза і контртеза відображають протилежності проблемної ситуації, відбір фактичної та концептуальної інформації, що представлені у вигляді тези і контртези, повинен здійснюватися для кожного із протиставлених об'єктів.

Відбір фактичної та концептуальної інформації, яка відноситься до тези чи контртези, здійснюється на основі таких мовленнєво-мисленнєвих операцій як конкретизація й узагальнення, систематизація і класифікація.

Третій етап дискусії – це власне початок вирішення й пояснення культурологічної проблеми (її аспектів) за допомогою різноманітних логічних операцій дискусії – порівняння та протиставлення, висновків у формі умовиводу на основі відібраної фактичної та концептуальної інформації. Це етап встановлення принципів та сутнісних характеристик пошукової проблеми на основі причинно-наслідкових відношень між об'єктами за допомогою понять, законів і категорій культурологічного життя суспільства та лексико-граматичних засобів їх вираження.

На четвертому етапі дискусії літературного характеру результати мисленнєво-мовленнєвих операцій оформляються у смисловий блок на рівні понадфразової єдності (ПФЄ) за допомогою емоційно-експресивних засобів, властивих для усного мовлення. На п'ятому етапі здійснюється удосконалення логіко-композиційної побудови діалогу-дискусії літературного характеру.

Удосконалення лексико-граматичного і логіко-композиційного аспектів дискусії досягається за рахунок розширення його предметного змісту, а також емоційно-експресивних і емоційно-модальних засобів зв'язності, властивих для усного мовлення. На цьому етапі студенти оволодівають складними індуктивними та дедуктивними структурами оформлення дискусії.

Після пояснення й вирішення кожного етапу дискусії студенти можуть переходити до розв'язання цілісної проблеми (етап VI), результатом чого є встановлення істини – доведення або спростування висунутої тези. Вирішення та пояснення цілісної проблеми здійснюється за допомогою основних законів та встановлення причинно-наслідкових відношень між об'єктами проблеми, що розглядається.

Оскільки розвиток особистоті пов'язаний не тільки з пізнавальною потребою, а і з комунікативною, то впливає необхідність забезпечити, по-перше, предметно-пізнавальну комунікативну діяльність і, по-друге, мотиваційну комунікативну діяльність засобами іноземної мови. Оскільки, для її розвитку в практиці навчання існують різного виду мотивації, а саме ігрова, пізнавальна і естетична, вони забезпечують знайомство із змістом ХТ і є цікавими для студентів. Особливого значення для розвитку комунікативної мотивації відіграють вправи, зміст яких відображає мотиваційне наповнення [7, 29] і які носять проблемний характер. Виконання таких вправ не тільки допомагає студентам оволодіти мовним матеріалом, але й стимулює їх творчу діяльність і активізує здібності кожної особистості, а саме: оригінальність та самостійність, гнучкість і глибину судження, що є важливим для формування та висловлення думки під час дискусії.

Необхідно також зазначити, що процес читання і розуміння ХТ ускладнюється суб'єктивними та об'єктивними чинниками.

Суб'єктивні чинники пов'язані з віковими індивідуально-психологічними особливостями студентів, до яких можна віднести, з одного боку, мотивованість студентів обговорювати складні проблеми морально-етичного та естетичного характеру; а з другого – складність сприйняття ХТ, що пов'язана з такими інтелектуальними операціями, як аналіз та синтез, класифікація та систематизація, протиставлення та узагальнення.

Як зазначає П. Гурвіч, студенти старших курсів воліють зосереджувати увагу не на формі висловлювання, а на його змісті, що, у свою чергу, зумовлює використання складних лексико-граматичних та синтаксичних структур [3, 87].

До об'єктивних чинників відносять труднощі лінгвістичного, предметно-операційного, логіко-композиційного та естетичного характеру.

Об'єктивні труднощі проявляються у вживанні складних форм, порушеннях норм логічного упорядкування й розміщення слів у словосполученнях та реченнях. Лінгвістична трудність властива будь-якому художньому тексту для читання. Так, у мові головних героїв роману Дж. Селінджера в описі природи словосполучення та граматичні форми відображають особливості мовлення героїв, а саме: скорочення голосних та порушення

порядку слів у реченні; опущення цілих слів, вживання сленгу. Подолання лінгвістичних труднощів передбачає наближення до літературної норми.

Предметно-операційна трудність тісно пов'язана не лише з проблемою обговорення, але й з особливостями культури народу, мова якого вивчається. Ця трудність пов'язана з подачею тем у тексті, а також, зі складністю розгортання сюжетної лінії, яка пояснює факти, події на основі таких логічних операцій, як сприйняття та осмислення, інтерпретація та трансформація, індукція та дедукція. Така інтелектуальна робота студентів дає можливість розвитку їх творчих здібностей, оскільки сприйняття ХТ – це складний процес, який вимагає від студентів, по-перше, рівня загального розуміння і, по-друге, рівня детального розуміння, що досягається через сприйняття подробиць інформації.

Ці два рівні сприйняття ХТ сприяють розумінню підтексту, що забезпечує оволодіння естетичною інформацією.

Естетичний вплив базується на інтелектуальних здібностях студентів, тобто їх готовності і підготовленості сприймати естетичні цінності, що містяться в тексті.

Логічна трудність пов'язана з архітектонікою дискусії, тобто з її логіко-композиційною структурою. Вивчення змісту кожного етапу дискусії на рівні фрази, ПФЄ і цілого тексту сприяє виділенню логіко-композиційних умінь фразового, понадфразового і текстового рівня, а саме, уміння будувати дискусію за логіко-композиційною схемою на рівні ПФЄ та цілого тексту, уміння розв'язувати проблему і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами проблеми на основі знання тезаурусу шляхом логічних операцій дискусії, а також уміння удосконалювати логіко-композиційну структуру відповідно до проблемно-пізнавальної комунікативної задачі.

Отже, використання в навчальному процесі проблемно-пізнавальних комунікативних і логіко-композиційних комунікативних завдань, спрямованих на формування у студентів механізмів розв'язання основних аспектів проблемної ситуації, сприяють формуванню дискусійної компетенції у студентів-філологів на старшому ступені навчання на основі автентичних художніх текстів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь// Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 262-462
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования/отв. ред. В. Степанов. Изд. 7-е. – М.: Книжный дом МБРОКОМ, 2009. – 144 с.
3. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах.-Владимир: Изд-во Владимир. пед. ин-та. 1974. – 176 с.
4. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков.- Владимир: Владимирск.гос.пед. ин-т, 1980. – 104 с.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.- М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
6. Левченко О.П. Успішна комунікація в науковій діяльності//Науковий стиль: культура мовлення. Навч.посібник. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С. 149-168.
7. Леонтьев А. А. Принцип коммуниктивности сегодня//Иностр. языки в школе. 1986. – Н. 2. – С. 27-33
8. Николаева С. Ю. Основы современной методики преподавания иностранных языков. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
9. Павлова Л.Г. Искусство спора. Логико-психологические аспекты.-Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 1988. – 208 с.
10. Пассов Е. И. Коммуниктивный метод обучения иноязычному говорению.-М.: Просвещение. 1985 – 207 с.
11. Рубинштейн Л.С. Человек и мир // Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – С. 282-406.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Михайло Янісів – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету „Львівська політехніка”.

Наукові інтереси: психолінгвістичні аспекти викладання іноземних мов у вищій школі, проблеми міжкультурної комунікації.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Маржан БАЛМАГАМБЕТОВА, Алия ТУРЕХАНОВА
(Алматы, Казахстан)

Особистісно-орієнтоване навчання відіграє важливу роль у системі освіти. Сучасна освіта повинна бути спрямована на розвиток особистості людини, розкриття її можливостей, талантів, становлення самоусвідомлення, самореалізації. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто навчається – його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, технології, принципи, характеристика, особистість, результат, практичні вміння і навички, педагогічно-адаптована система.

Student-centered approach plays an important role in the education system. Modern education should be targeted at the development of human personality, the disclosure of its capabilities, talents, becoming self-awareness, self-realization. Personally oriented training suggests that in the center of learning procedure is the student himself - his motives, goals, his mentality.

Key words: student-centered learning, technology, principles, characteristics, personality, result, practical skills, pedagogically-adapted system.

На современном этапе развития общества перед образовательными учреждениями стоит задача всестороннего развития личности обучаемого. При этом обучение должно обеспечивать духовное и интеллектуальное развития учащихся. Новые типы и виды учебных учреждений предоставляют значительные возможности в работе педагогов. Личностная направленность образования является одной из важнейших тенденций образовательного процесса. Этот процесс не сводится только к овладению обучающимися знаниями выработке практических умений и навыков, а также содействует овладению способами творческой деятельности. Обучение оказывает более действенное развивающее и формирующее влияние на личность.

Общество нуждается в компетентной личности, способной принимать активное участие в развитии всех сфер современного производства, экономики науки ,культуры, одним словом свободно ориентирующейся в мировом пространстве конкурентоспособной личности.

Главным стратегическим направлением в системе образования выступает личностно-ориентированный подход, в котором меняются не только применяемые методы обучения, но и место и роль обучающегося. Концепция личностно-ориентированного обучения пришла на смену личностно-развивающему обучению педагогов-новаторов. В середине 80-х годов получили большое распространение идеи и методики Ш.О. Амонашвили В.Ф. Шаталова и т.д. [3:14].

Преподаватель выступает в роле организатора самостоятельной активной познавательной деятельности обучающихся, компетентным консультантом и помощником. Его профессиональные умения должны быть направлены не на контроль знаний и умений обучающихся, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить трудности в познании и применении знаний [1:422].

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования при личностно-ориентированном подходе понимают педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевых и ценностных отношений, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества. Это определение содержания для среднего образования. [1:430]В профессиональном образовании следует дополнить знания, умения, навыки и опыт профессиональной деятельности.

Основными принципами педагогики сотрудничества учителей-новаторов являются: принятие любого обучаемого таким, каков он есть; открытое и доверительное общение.

Такой подход становится альтернативой «академической и административной педагогике», совершенствуется и реализует общемировую тенденцию гуманизации образования.

Личность обучаемого находится в центре самой теории, становится целью, субъектом, критерием оценки эффективности всего образовательного процесса и главной позицией всей теории личностно-ориентированного образования является познание и реализация личности обучаемого и его подготовка к будущей профессиональной деятельности.

Если раньше обучаемый воспринимался как объект воздействия педагога, то теперь доминируют субъектные отношения, т.е. задача современного педагога заключается в способствовании раскрытию, развитию и самосовершенствованию самой личности. Следует принимать обучаемого как равноправного, активного участника педагогического процесса без его инициативы и творчества осуществление образовательного процесса немислимо[2:160].

Важнейшими характеристиками технологий при личностно-ориентированном подходе считаются следующие:

а) результативность (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым обучаемым)

б) экономичность (усвояемость большого объема информации при наименьшей затрате усилий на овладение материалом за единицу времени)

в) эргономичность (главным в обучении является наличие обстановки сотрудничества, эмоционального настроя)

г) мотивация в изучении того или иного предмета, что повышают интерес к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого. Также были сформулированы В.А. Петровским принципы личностно-ориентированного подхода к обучению, которым должен соответствовать процесс обучения:

- вариативности – использования различных моделей обучения;

- синтеза интеллекта, аффекта и действия – использование методов, которые бы вовлекали бы обучаемых в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира;

- приоритетного старта – вовлечение обучаемого в такие виды деятельности, которые ему приятнее, ближе, предпочтительнее. И.А. Зимняя, И.Л. Бим рассматривают технологии обучения, как способ реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, где обучаемые выступают активными творческими объектами.

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения относятся:

- обучение в сотрудничестве

- метод проектов

- дистанционное обучение

- метод тренингов

- использованию портфолио

- тандем – методы и т.д.

Обучение в сотрудничестве. Эта технология обучения базируется на идее взаимодействии обучаемых в группе занятий, идее взаимного обучения, при котором обучаемые берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение всевозможных учебных задач оказывают помощь друг другу и несут коллективную ответственность за успехи каждого обучаемого [4: 296].

Если объединить учащихся в небольшие группы (3-4 чел.) и дать им одно общее задание, оговорить роль каждого ученика в выполнении задания, то возникает ситуация, в которой каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но что особенно важно для этой технологии обучения, за результат всей группы. Общими усилиями решается поставленная задача, а сильные ученики помогают более слабым в успешности ее выполнения учебного задания учебная группа формируется таким образом, чтобы в ней были как сильные, так и слабые ученики. Оценка за выполненное задание ставится одна на группу.

Приемы обучения в сотрудничестве реализуются в ходе выполнения учениками игровых заданий в предлагаемых им ситуациях общения. Для овладения языком важным условием является общение на изучаемом языке.

Проектная технология обучения. Эта технология обучения является дальнейшим развитием концепции обучения в сотрудничестве и основана на моделировании социального взаимодействия в учебной группе в ходе занятий. Учащиеся при этом принимают различные социальные роли и готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. Популярность проектной технологии объясняется прежде всего тем, что проектное задание, которое предстоит выполнить ученику, непосредственно связывает процесс овладения языком с овладением определенным предметным знанием и возможностью реально использовать это знание. Таким образом, ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием и лично значимым для ученика, лично мотивированным.

Перечислим некоторые общедидактические признаки проектной технологии, определяющей структуру и содержание проектов, которые предстоит готовить учащимся на занятиях по практике языка.

1. Доминирующие в проекте виды деятельности: ролево-игровой, информационный, проектно-ориентировочный;

2. Предметно-содержательная сторона проекта: монопроект (в рамках одной ситуации общения или одной области знаний или межпредметный проект (затрагивает ситуации и круг из разных предметов));

3. Характер координации действий в процессе выполнения проекта: с открытой, явной координацией (непосредственной) или со скрытой координацией (неявной, имитирующей возможный характер действия в той или иной ситуации);

4. Характер выполнения проекта: несколько членов учебной группы, которые объединяются интересом к выполнению проекта, вся группа, учащиеся учебного заведения;

5. Продолжительность выполнения проекта: краткосрочное, долгосрочное

В методической литературе предлагаются различные варианты проектов в области изучения языков. Это могут быть игровые- ролевые проекты (разыгрывание ситуации, драматизация текста), информационные проекты (подготовка сообщения на предложенную тему), издательские проекты (подготовка материалов для стенной газеты, радиопередачи), сценарные проекты (организация встречи с интересными людьми), творческие работы (сочинение, перевод текста).

В контексте нашего исследования с учетом возраста учащихся наибольший интерес представляют ролево-игровые проекты. В таких проектах дети принимают на себя определенные роли, обусловленные содержанием проекта. Мы используем для этого сказки, а детям предлагается играть роль литературных персонажей произведения. Они имитируют, разыгрывают ситуации, усложняя их содержанием поступками, придуманными учащимися. Степень творчества здесь очень велика, но доминирующим видом деятельности является ролево-игровая.

Можно сделать вывод, что лично-ориентированное обучение играет важную роль в системе образования. Современное образование должно быть направлено на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации. Лично ориентированное обучение предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик как личность.

Развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития.

Основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Так как в процессе такого обучения происходит активное участие в самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития в ходе овладения знаниями.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение позволит:

- повысить мотивированность учащихся к обучению;
- повысить их познавательную активность;
- построить учебный процесс с учетом личностной компоненты, т.е. учесть личностные особенности каждого учащегося, а также ориентироваться на развитие их познавательных способностей и активизацию творческой, познавательной деятельности;
- создать условия для самостоятельного управления ходом обучения;
- дифференцировать и индивидуализировать учебный процесс;
- создать условия для систематического контроля (рефлексии) усвоения знаний учащимися;
- вносить своевременные корректирующие воздействия преподавателя по ходу учебного процесса;
- отследить динамику развития учащихся;
- учесть уровень обученности и обучаемости практически каждого учащегося.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики – М.: Просвещение, 2006. – С. 420–439с.
2. Воспитательные системы школ Казахстана (от модели до внедрения). – Алматы: Сигнет-Принт, 2006. – 160с.
3. Мынбаева А.К., Садуакасова З.М. Инновационные Методы Обучения – Алматы 2012. – 341 с.
4. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. – Алматы: Гылым, 2001. – 296 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Маржан Балмагамбетова – старший викладач німецької мови кафедри іноземних мов Казахського Національного Аграрного Університету.

Наукові інтереси: іноваційні методи навчання, методологія.

Алія Туреханова – старший викладач кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій.

Наукові інтереси: викладання методики іноземних мов у наукових цілях.

HÖRVERSTEHEN FÜR EINEN DOLMETSCHER

Viktoriya BILYTSKA (Kiew, Ukraine)

Дана стаття розглядає роль аудіювання на занятті з практики іноземної мови по спеціальності «Усний та письмовий переклад». Окрім того пропонується короткий огляд основних теоретичних засад аудіювання, а також основних принципів стосовно вибору текстів та підбору завдань та навчальних засобів для розвитку аудіювання.

Ключові слова: аудіювання, текст для аудіювання, розвиток аудіювання, завдання для аудіювання, усний переклад, переклад, німецька мова.

This article examines the role of listening during the practical classes of foreign language under the specialty “interpretation and translation.” Furthermore, a brief overview of the theoretical principles of listening is offered, as well as the basic principles regarding the selection of texts, tasks and training tools for the development of listening.

Key words: listening, audio texts, listening tasks, foreign language learning, translation, interpreting, German.

Im Fremdsprachenunterricht im Fach Dolmetschen/ Übersetzen soll es beachtet werden, dass es unter dem Hörverstehen² in der Fachliteratur eine rezeptive Fähigkeit verstanden wird, die das gleichzeitige Hören, Wahrnehmen und Verstehen der mündlichen Kommunikation darstellt. Der Dolmetscher übernimmt aufgrund seiner Tätigkeit die Rolle eines Informationsvermittlers und soll in Bruchteilen von Sekunden gleich zu einer interpretierten bewussten Aussage in der Zielsprache gelangen. Im Rahmen zahlreicher europäischer und einheimischer Studien wurde leider festgestellt, dass das HV im Fremdsprachenunterricht Deutsch an den Universitäten sowie im außerschulischen

² Im Weiteren als HV abgekürzt

Deutschunterricht stiefmütterlich behandelt oder sogar vernachlässigt wird. Die Wichtigkeit des Hörverstehens als Voraussetzung für das Sprechen wird jedoch von vielen Wissenschaftlern hervorgehoben. Solmecke [7:4] bezeichnet das Hörverstehen als Grundlage des Sprechens und Vogel/ Vogel [10:88] schreiben in ihrem Artikel, dass ohne Hörverstehen keine Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache aufgebaut werden kann.

Zur Auswahl der Hörtexte

Aus den oben genannten Gründen ist es sehr wichtig, die Hörverstehensschulung im Fremdsprachenunterricht nicht zu vernachlässigen, sondern den zukünftigen Dolmetschern vielmehr die Möglichkeit zu geben, ihr Hörverstehen so oft wie möglich auszuprobieren und zu trainieren. Denn erst durch die Konfrontation mit fremdsprachlichen Hörtexten können die Teilvorgänge automatisiert werden, wodurch der Lerner auch in der Fremdsprache ein gutes Hörverstehen entwickeln kann. Dabei hängt die Unterrichtsgestaltung mit integriertem HV nicht davon ab, ob man einen Dolmetscher oder einen Fremdsprachenlehrer ausbildet. Wichtig dabei ist die Fertigkeit nicht zu ignorieren. Das Potenzial der audiovisuellen und auditiven Lehr- und Lernmittel können bei der Schulung des HV breiter und methodisch gezielter ausgenutzt werden. Originalsprachige Nachrichtenangebote der Deutschen Welle, „Deutsch perfekt“ online, www. Hauptstrasse17. de sowie diverse DVD-Kurse und Lehrwerke bieten eine gute Möglichkeiten dafür.

Was macht einen „guten“ bzw. geeigneten Hörtext aus?

Für die Differenzierung der Texteynung sollen Bereiche der *lernerbezogenen*, *textbezogenen* und *lernzielbezogenen* Kriterien nach Solmecke [8:40] herangezogen werden.

Die *lernerbezogenen* Kriterien zielen vor allem auf die Forderung ab, Hörtexte so zu wählen, dass sie das Interesse der Lerner wecken und an ihr Vorwissen anknüpfen. Demnach sollen Hörtexte nicht nur Bekanntes aufgreifen, sondern auch Neues bieten, das die Lerner mit ihren bereits vorhandenen Kenntnissen in Verbindung bringen können.[8:10; 9:40-41]. Ein geeigneter Text gemäß den *textbezogenen* Kriterien sollte nicht zu lang, zwischen einer und drei Minuten, sein [1:14], damit die Konzentration noch gewährleistet ist. Außerdem wird inhaltlicher Zusammenhang sowie inhaltliche und formale Abwechslung gefordert. Zu den Textsorten, die sich laut Dirven [3: 21] besonders gut für die Hörverstehensschulung eignen, gehören unter anderem Erzählungen, Interviews, Rollenspiele, Vorlesungen, Ansprachen, Theater, Film, Lieder, Vorlesungen und Nachrichten. In Bezug auf die *lernzielbezogenen* Kriterien machen viele Lehrkräfte den Fehler, einen Hörtext dann für geeignet zu halten, wenn sie damit möglichst viele Lernziele behandeln und erreichen können. Bei jedem Hörtext [8:42-43] handelt es sich um einen Lerntext, der auf Grund seiner Modellfunktion und der Aktivierung der Kenntnissbereiche die produktiven Fertigkeiten des Dolmetschers fördert. Geht es jedoch um die Hörverstehensschulung, dann müssen Techniken und Strategien des Verstehens (Sinnentnahme) und das Verstehensprozess selbst im Vordergrund stehen. Die Funktion des Hörtextes als Lerntext tritt dabei in den Hintergrund.

Wie wählt man einen passenden HV-Text?

Dafür muss man sich laut Thaler [9] selbst als Lehrer befragen:

Welche Absicht verfolge ich dabei?

Globales HV (kommunikative Situation, Thema, wesentliche Aspekte des Inhaltes); selektives HV (einzelne ausgewählte Aspekte zu erhören); Detail-HV (linguistische Informationen zu verstehen, die auf den lokalen Ebenen einer Äußerung enthalten sind)

Wie ist das sprachliche Niveau meiner Studenten?

Wie soll der Antwortmodus sein?

In welcher Sozialform und wie stark gesteuert? (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit; stark von Lehrer gesteuert, Selbstlernen)

Wie soll das Ergebnis des HV kontrolliert werden:

Kontrolle durch Lehrer (Frage-Antwort, Zusammenfassung, schriftliche

Textwiedergabe); Kontrolle durch Medien (on-line Aufgaben, vorgefertigte PC-Tests); Selbstkontrolle (Tests mit Lösungsschlüsseln); Kontrolle durch Partner (*Partnerarbeit*).

Übung macht den Meister

Welche Übungsdimensionen und Progressionen sind zu berücksichtigen? Natürlich gibt es schwierigere und weniger schwierigere Texte. Schwierigkeit ist aber keine Eigenschaft des Textes allein, sondern immer die Eigenschaft eines Textes in Bezug auf einen Hörer und seine jeweilige

Verstehenskompetenz. Grundsätzlich kann jeder authentischer Hör-Text durch eine entsprechende Gestaltung der Übungsumgebung an das jeweilige Niveau der Lernenden angepasst werden.

Um die Arbeit mit ausgewählten Hörtexten zu erleichtern, sollen im Weiteren verschiedene Übungsformen und Hörverstehensaufgaben nach Dahlhaus [2] vorgestellt werden. Die Phasentypologie sieht drei Arten der Übungen voraus: die Übungen, die vor dem Hören, während des Hörens sowie nach dem HV ausgeführt werden.

Übungen	Ziele	Beispiel-übungen	Erläuterung
Aufgaben vor dem Hören	Die Aufgaben sollen zum Thema hinführen und eine Hörerwartung aufbauen. Zusätzlich soll dadurch auch das Vorwissen der Lerner zum HV motiviert werden.	die Erstellung von Assoziogrammen (Signalwort, Signalsatz)	Bei Assoziogrammen handelt es sich um eine Art Wortsammlung, bei denen die Lernenden zu einem bestimmten Begriff alle Wörter aufschreiben sollen, die ihnen dazu einfallen
		Arbeit mit visuellen Impulsen (Illustration, Bild, Foto, Bildsalat, Video, Skizze)	Die Verwendung von Bildern lässt durch ihre Konkretheit weniger Interpretationsraum. Bildimpulse visualisieren die Situationen, die im Hörtext dargestellt werden. Die Lerner können auf diese Weise schon eine Erwartungshaltung aufbauen. Zum einen können Einzelbilder und zerschnittene Bildsequenzen, aber auch Bildgeschichten mit Text, die einander zugeordnet werden müssen, verwendet werden.
		Arbeit mit Satzkarten	Die Arbeit mit Satzkarten bietet die Möglichkeit, schon im Anfängerunterricht mit anspruchsvolleren Texten zu arbeiten. Dabei werden einzelne Sätze auf Kärtchen geschrieben, die die Lerner zunächst lesen und sie dann in einem weiteren Schritt in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Diese Übung eignet sich gut für eine Differenzierung zwischen schwächeren und besseren Lernenden, da die Satzkarten individuell gestaltet werden können.
		Vorgabe von Schlüsselwörtern	Die Aufgabe kann im Sinne der Progression kompliziertere Wörter aus dem Hörtext beinhalten, die eine sprachliche Vorentlastung gewähren. Die Schlüsselwörter können als eine Strukturskizze, Wortgelände sowie als „roter Faden“ durch den Text gruppiert und dem Hörer angeboten werden
		Eine Vorentlastung durch eine leichtere Version des Hörtextes	Bei Anfängern ist es durchaus empfehlenswert zuerst mit einer leichteren Version des Hörtextes zu arbeiten und progressiv zu Ausgangsversion des Hörtextes zu kommen.
		Eine Vorentlastung durch einen Lesetext	Bei besonders komplizierten monologischen Erzählungen sowie Hörtexten mit über 5 Sprechern lohnt es sich einen Lesetext als eine Vorentlastung zur Hilfe zu nehmen. Das kann ein im Vorfeld bearbeitetes Transkript des Hörtextes sein, oder ein Lesetext der

			gleichen Thematik, der sehr nahe dem Hörtext liegt und als eine Vorentlastung dienen kann.
		Phonetische Vorentlastung	Trifft besonders dann zu, wenn im Hörtext viele Fremdwörter und phonetisch schwierigere Eigennamen zu treffen sind.
		Zuordnungsübungen	In der Aufgabe können die Hörer einzelne Wörter den Gesamtbegriffen zuordnen, oder aufgrund ihres Weltwissens die Zuordnung erledigen. Dadurch wird das Vorwissen aktiviert, was das erfolgreiche Antizipieren fördert.
		Richtige Reihenfolge (Vorerwartung)	Der Hörtext könnte in der Form einigen Skizzen präsentiert werden, die laut der Aufgabe in eine richtige Reihenfolge nach der Vorerwartung der Hörer gebracht werden müssen. Ebenso können Überschriften, Schlüsselwörter sowie auch kleinere z.B. temporale Adverbien richtig geordnet werden.
		Besprechung des Themas	Jeder Hörtext hat einen Überschrift, der in der Regel die Hauptidee des Textes beinhalten. Darauf könnte eine Vorentlastungsdiskussion basiert werden.
während des Hörens	das intensive Hören	Spiel „Bingo“ mit Buchstaben, Zahlen und Wörtern. Bekannt auch wie „Zahlen-Lotto“ und „Zahlen-Wort“	Das gewählte Gebiet soll zuvor schon thematisiert und geübt werden. Jeder Lerner muss dafür ein Spielfeld mit neun Kästchen aufzeichnen, in die er zum Beispiel neun Zahlen aus einem vorgegeben Bereich eintragen muss. Die Lehrperson hat nun die Aufgabe solange Zahlen aus dem jeweiligen Bereich vorzulesen, bis der erste Lerner „Bingo“ ruft, weil er seine neun Zahlen gehört und angekreuzt hat.
		Text bzw. Lückentext mitlesen	Den Hörern wird die Transkription des Hörtextes mit Lücken zum Mitlesen angeboten. Es ist sinnvoll solch eine Aufgabe beim zweiten Hören des Textes anzubieten
		Wortliste	Die Hörer erhalten eine umfangreiche Liste der Wörter mit der Aufgabe, die Wörter zu unterstreichen, die sie im Hörtext erhören.
		W-Fragen	W-Fragen zum selektiven und globalen Verstehen: Wer? Wo? Wie viele Personen? usw.
		Richtige Reihenfolge	Der Hörtext könnte in der Form einigen Skizzen präsentiert werden, die laut der Aufgabe in eine richtige Reihenfolge gebracht werden müssen.
		Das visuelle Diktat	Eine Aufgabenstellung, die den Lernern auch in der außerunterrichtlichen Welt

			begegnen kann, stellt die Orientierung auf einem Stadtplan dar. Die Lerner hören eine Wegbeschreibung und müssen dabei den Weg auf einem Plan einzeichnen.
	Das extensive Hören (selektives Hören) Generell müssen die Aufgaben während des Hörens so gewählt werden, dass sie den Hörprozess begleiten und die Lerner nicht vom Hörtext und somit vom eigentlichen Ziel, dem Hörverstehen, ablenken.	<i>Verbale Aufgaben</i> - zu einzelnen Informationen - allgemeine Fragen, die vor dem Hören bekannt gegeben werden	Die Lerner müssen bestimmte Informationen aus dem Hörtext heraushören und in ein Raster eintragen bzw. stichwortartig die Fragen zum globalen Hören beantworten.
		<i>Nicht verbale Aufgabenstellungen:</i> Mehr-Wahl-Antworten, Richtig-Falsch- bzw. Ja-Nein-Formate Zuordnung der Informationen Wortliste Auftrag	Die Lerner müssen einen Auftrag während des Hörens ausführen, z.B. Informationen durch Pfeile zuordnen. Die Arbeit mit Wortlisten oder Ja-Nein-Formate ist auf Heraushören einiger weniger vorgegebener Wörter bzw. Hauptinformationen gezielt.
nach dem Hören	Aufgaben, die nach dem Hören stehen, dienen vor allem der Kontrolle bzw. sind Ausgangspunkt für weitere Arbeit am Text.	Fragen beantworten, die vor dem Hören bekannt gegeben werden.	Besonders gut eignen sich dafür die W-Fragen, bei denen die Lerner beantworten müssen „wer was wann wo wie warum gemacht hat?“ und die auch eine gute Strukturierungshilfe bieten.
		Zuordnungsübungen	Mit dieser Aufgabe kann man das globale Verstehen des Hörtextes durch Zuordnung (Text-Text, Bild-Bild, Bild-Text) überprüfen
		Richtige Reihenfolge	Skizzen müssen in eine richtige Reihenfolge erst nach dem Hören gebracht werden. Ebenso können Überschriften, Schlüsselwörter richtig geordnet werden.
		Zutreffende Aussagen ankreuzen	Aus einer Reihe der Aussagen sollen die angekreuzt werden, die dem Hörtext entsprechen bzw. im Hörtext vorkamen.
		Fragen zu Text	Erweiterte W-Fragen zum selektiven und detaillierten Verstehen: Was ist die Hauptidee? Welche Ursachen? Welche Schlussfolgerungen kann man daraus ziehen?
		Richtig-Falsch- bzw. Ja-Nein-Formate	Nach dem Hören müssen die Hörer entscheiden, ob die Aussagen dem Hörtext entsprechen oder nicht.

Dahlhaus [2:52] betont bei ihrer Aufteilung, dass die Aufgaben vor dem Hören am sinnvollsten sind, da sie den Verstehensprozess am intensivsten steuern und den größten Einfluss auf diesen haben. Aufgaben während des Hörens können diese Funktion nur mehr zum Teil übernehmen, solche, die erst nach dem Hören kommen, gar nicht.

In der modernen Fremdsprachendidaktik spricht man von einer „Integration von Fertigkeiten“, dass eine enge Verknüpfung aller Sprachfertigkeiten vorsieht. Dies überstützt den am Anfang des Artikels aufgegriffenen Schwerpunkt, dass das HV nicht vernachlässigt und auch natürlich nicht

isoliert geübt werden soll. Für Fremdsprachenlehrer ist es in erster Linie wichtig den Unterricht schrittweise aufzubauen und zu verstehen, welche Übungsformen mir welchen Aufgabeformaten für das HV am effizientesten einzusetzen sind.

LITERATUR

1. Buttaroni, S. Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. / Buttaroni, Susanna/ Knapp, Alfred // Verband Wiener Volksbildung: Wien-1988. S. 276.
2. Dahlhaus, B. Fertigkeit Hören / Dahlhaus, Barbara // München: Langenscheidt-1994. S.
3. Dirven, R. Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle./Schumann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd // Hörverstehen - Gunter Narr Verlag: Tübingen -1984. S.19-40.
4. Hörmann, H. Einführung in die Psycholinguistik / Hörmann, Hans // Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft-1984.S.436
5. Paschke, P. Fremdsprachliches Hörverstehen. Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung/ Paschke, Peter// M.A.-Thesis, Dublin: University College Dublin-2000. S. 126
6. Rost, M. Listening in Language Learning / Rost, Michael // Harlow: Longman – 1990. S. 243
7. Solmecke, G. Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht/ Solmecke, Gert // Fremdsprache Deutsch Heft 7 - 1992, S.4-11.
8. Solmecke, G. Texte hören, lesen und verstehen. / Solmecke, Gert // Langenscheidt: Berlin, München - 1993.
9. Thaler, E. Schulung des Hör-Seh-Verstehens / Engelhardt Thaler // PRAXIS Fremdsprachenunterricht. – 2007. – №4 - S.12-17.
10. Vogel, K. Hörverstehen im kommunikativen Sprachunterricht. Ein didaktisches Modell zur Arbeit mit Hörtexten / Schumann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd // Hörverstehen. – Gunter Narr Verlag: Tübingen –1984, S. 87-100.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Білицька – старший викладач кафедри теорії практики та перекладу німецької мови факультету лінгвістики національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: емпіричні методи дослідження аудіювання, медіалінгвістика.

ПАРНА РОБОТА ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Марія БІРЮКОВА (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглядається особливості використання парної роботи як способу інтенсифікації процесу навчання. Стаття описує позитивні аспекти використання парної роботи на заняттях з іноземної мови. В дослідженні приділяється увага й проблемам, які виникають при використанні парної роботи та надається рекомендації щодо удосконалення даного виду роботи.

Ключові слова: парна робота, аудіювання, група, письмовий переклад, редагування перекладу, діалог.

The article deals with the peculiarities of pair work as the way to intensify the studying process. The article describes the positive aspects of using pair work during the foreign language lessons. The research is focused on the problems which can arise while using pair work and gives some recommendations how to improve this type of work.

Key words: pair work, listening, group, translation, editing, dialogue.

Умови, в яких сьогодні знаходиться ринок праці та соціальне замовлення на випускника-спеціаліста формують ті якості та вимоги, яким він повинен відповідати для успішної професійної діяльності. Вимоги роботодавців частіше ґрунтуються не тільки на основі того, що повинен знати молодий спеціаліст, а й на тому, що він практично вміє. Таке положення речей орієнтує викладання іноземної мови для майбутніх перекладачів на новий профіль спеціалістів, які мають не тільки високий рівень знань, а ще й високу мотивацію, вміння займатися самоосвітою, розуміти мету та шукати ефективні способи її досягнення. Саме це штовхає викладачів до постійного пошуку засобів для вдосконалення занять, які пов'язані з різними формами організації навчальної діяльності студентів. Це змушує переробляти та покращувати вже існуючі форми та прийоми навчання або підбирати нові, орієнтуючись на вимоги сьогодення. Жодне з занять, проведених одним і тим самим викладачем, з використанням однакових методів, прийомів та технологій не буде повністю відтворювати будь-яке інше, бо кожного разу, переступаючи поріг навчальної аудиторії, викладач винаходить щось нове, сучасне, не повторне. Цей процес є досить складним та потребує ретельного обмірковування і врахування деяких умов, таких як зміст навчального матеріалу, вік, рівень попередньої підготовки студентів, місце конкретного заняття в системі занять з

даної теми, дидактичних можливостей та функцій різних методів та технологій. Перед викладачами іноземних мов, особливо це стосується викладачів, які працюють з майбутніми перекладачами, стоїть непроста задача – навчити студентів не тільки чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності – сформуванню вміння вести бесіду, читати і розуміти текст, вмінню аудіювання, та письма, але й навчити основам редагування. Рішення даної проблеми змушує викладачів шукати засоби підвищення ефективності навчання, оскільки тільки активний процес отримання знань, формування навичок й умінь може дати потрібні результати. Центральне місце в методиці викладання іноземних мов займає проблема інтенсифікації процесу навчання. Одним з можливих засобів її вирішення є парна робота студентів. Об'єктом нашого дослідження ми обрали саме цю форму організації навчального процесу, тому що особливості організації та використання парної роботи не були ретельно вивчені та розроблені як вітчизняними, так і зарубіжними методистами. Особливо це стосується використання парної роботи на заняттях у вищій школі, а саме в процесі підготовки майбутніх перекладачів.

По-перше, треба наголосити, що парна робота – це організаційна форма колективної роботи, в процесі якої студенти в парах здійснюють спільну діяльність, направлену на вирішення поставленої задачі [1, 180]. Саме такого визначення ми будемо дотримуватися в процесі нашого дослідження. Звісно така форма організації навчального процесу привертала увагу науковців, але здебільшого методисти роздивлялися цю тему в контексті занять у школі. Дослідженням цього питання займалися такі науковці як В.К. Д'яченко, В.В. Архипова, Г.О. Громико, К.П. Захаров, Є.Б. Голубєв, М.А. Мкртчян, Л.В. Бондаренко.

Звісно, як у будь-якому питанні, в процесі організації парної роботи є позитивні та негативні аспекти. Отже, по-перше, парна робота – це режим, який збільшує час активної діяльності учнів та дозволяє одночасно залучити до роботи більшу кількість студентів [3]. Оскільки заняття обмежені певним часом, а кількість студентів в групі може досягати 14 чоловік, то для викладача буває досить складно встигнути залучити, наприклад, до мовленнєвої діяльності усіх студентів протягом одного заняття. В процесі використання непарних форм роботи студент залишається лише «об'єктом» навчання, коли він слухає, дивиться, або відтворює вивчений матеріал, в цей час він, як правило, не спілкується з іншими студентами і не виконує якихось творчих завдань, отже він виступає учасником пасивної моделі навчання [2, 8]. Ще однією задачею в процесі непарної роботи є пошук способів щоб змусити студентів слухати і чути один одного, а не просто чекати закінчення відповіді і нудьгувати. А протягом виконання парної роботи студенті зацікавлені не тільки в своїй відповіді, але й у відповіді партнера, що стимулює плідну співпрацю і охоплює більше студентів під час виконання одного завдання, до того ж економить час. До того ж, парна робота додає студентам впевненості під час відповіді, бо багато студентів почуваються комфортніше, спілкуючись один з одним, аніж з викладачем. Це також змушує їх допомагати своїм партнерам для досягнення більш кращого спільного результату. Якщо доводиться викладати в групах, де у студентів різний рівень підготовки, парна робота дозволяє об'єднувати студентів з різним рівнем мовленнєвої компетенції і підготувати їх до навчання один у одного. Це також знижує рівень психологічного навантаження і створює більш сприятливі умови для праці. З цієї точки зору парна робота досить ефективна на заняттях з письмового перекладу, особливо коли йдеться про завдання пов'язане з редагуванням перекладу. Отже, парна робота передбачає велику кількість можливих завдань та методів роботи, що дозволяє викладачеві обирати найбільш ефективні, враховуючи рівень студентів, зміст навчального матеріалу та особливості того аспекту, який викладається. Не дивлячись на те, що переваги парної роботи є досить суттєвими, парна робота має і низку негативних моментів. Наприклад, коли студенти отримують завдання, пов'язане з побудовою діалогів і обговоренням проблем у парах, викладач не встигає контролювати всі пари одночасно, і деякі студенти залишаються без потрібної уваги. Звісно, це приводить до того, що ефективність здійснення корективів під час мовлення знижується і деякі помилки залишаються невиправленими. Також студенти використовують рідну мову під час підготовки завдання. Також існує можливість суб'єктивного відношення серед студентів, що може призвести до того, що студенти будуть підказувати один одному, а не виявляти дійсні

помилки. Для викладача є досить непростим завданням контролювати парну роботу в групі з великою кількістю пар та в групах з поганою дисципліною.

Але незважаючи на те, що існує ціла низка труднощів, парна робота може використовуватися разом з іншими формами організації навчального процесу. Парна робота рекомендована для виконання вправ різного типу: мовних, умовно-мовленнєвих та мовленнєвих, комунікативних та не комунікативних [1, 180]. Розглянемо загальний алгоритм для організації парної роботи. Він складається з постановки питання або видачі завдання, об'єднання в пари, складання приблизного плану роботи, і останній етап – представлення результатів роботи, обговорення. Серед вправ, які можна виконати в парах швидко і ефективно можна назвати: обговорення тексту, аудіо запису, фільму; інтерв'ю, аналіз або редагування письмової роботи, перекладу [2, 34].

В Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля викладачі напряму «Філологія» досить активно використовують таку форму організації навчання як парна робота, особливо на заняттях з практичного курсу основної іноземної мови та практики письмового перекладу. Відомо, що студент засвоює швидко і якісно лише те, що він використовує на практиці або передає іншим, отже нашою задачею є забезпечення студента саме такими умовами для навчання. В цьому випадку об'єднання студентів в пари та спільна діяльність допомагають досягти поставленої мети. Звісно, парна робота на заняттях з розмовної мови для майбутніх перекладачів має не абияке значення. На заняттях з практики письмового перекладу парна робота не може використовуватися настільки ж часто та різноманітно як на практичних заняттях з розмовної мови, але ж таку форму роботи неможливо не використовувати під час редагування тексту перекладу. Звісно, організація роботи в парах вимагає від викладача зусиль, високого рівня сконцентрованості, організаторських вмінь, і тому парна робота - це ретельно спланована форма навчання, яка потребує попередньої підготовки для того, щоб процес навчання не перетворився в стихійний. Наприклад, організація діалогічного мовлення в парах починається з завдання, яке отримують студенти. Викладач ставить запитання для невеличкої дискусії або аналізу ситуації, пояснює питання, які треба обговорити, і тільки потім об'єднує студентів в пари. Якщо в парній роботі беруть участь студенти молодших курсів, викладач може визначити, хто з пари буде першим висловлюватися, потім встановлюється час на обговорення та на висловлювання кожного з учасників діалогу. Це допомагає студентам звикнути до чіткої організації та правил роботи в парі. Під час роботи над діалогом вони повинні дійти згоди в поставленому питанні, до того ж вони висловлюють свої думки та дискутують один з одним. Після закінчення часу на обговорення кожна пара представляє результати своєї праці, вони обмінюються ідеями не тільки між собою, а і з усією групою. Саме така організація роботи дає студентам час подумати, сформулювати думки, обмінятися ідеями. Парна робота стимулює розвиток умінь спілкування, використання лексичного та граматичного матеріалу, вміння реагувати на питання протягом діалогічного мовлення, вміння критичного мислення, відстоювання своєї думки, вміння йти на компроміс, переконувати та вести дискусію загалом. Використання парної роботи порівняно з індивідуальною приводить до більш високих зусиль досягнень і більшої продуктивності, до закріплення відносин студентів в межах однієї групи, більш сприятливої атмосфери навчання.

Парна робота може використовуватися і на заняттях з практики письмового перекладу. Але у цьому випадку її організація потребує попередньої підготовки не тільки викладача, але й і студентів. Студенти отримують завдання зробити письмовий переклад заданого тексту. Після закінчення вони об'єднуються в групи і роблять критичний аналіз та редагування перекладу свого партнера. Це дозволяє сконцентрувати увагу студентів на пошуку можливих помилок, розвиває навички редагування перекладу, змушує осмислити і побачити свої помилки, і також сприяє тому, що студенти не можуть ухилитися від виконання завдання.

В наш час розвинених комп'ютерних технологій одним з цікавих видів парної роботи є організація презентацій-проектів в форматі Power Point за заданою темою. Такий вид парної роботи стимулює збільшення інтересу до проблеми креативності, збільшує коло практичних навичок, змушує студентів створювати свій продукт та розвиває особистість студента. Це також забезпечує самореалізацію та самовизначення студентів як мовних особистостей в

процесі оволодіння іноземною мовою і її використання. Така парна робота є досить ефективною, гнучкою та універсальною, дозволяє зробити процес навчання більш продуктивним та розвивати мотивацію та інтерес. Парна робота під час підготовки проектів здобуває характер науково-дослідницької роботи з визначенням мети та задач. Парна робота над проектом створює максимальні умови для плідної співпраці, виявлення творчих можливостей студентів. Пари, в які об'єднуються студенти, не є постійними, їх склад постійно змінюється, що також стимулює розвиток навичок взаємодії, відповідальність за спільне завдання, вміння надавати допомогу, розподіляти обов'язки та досягати спільної мети. Викладач ставить завдання перед сформованими парами заздалегідь, визнає перелік питань для презентації в межах теми, яка вивчається. Не дивлячись на те, що студенти мають певну тему, в них є можливість вносити свої зміни, обирати матеріал згідно з темою, оформлювати його в тому вигляді, в якому, на їх погляд, тема їхньої презентації буде найбільш цікава. Студенти мають право самі розподіляти обов'язки під час підготовки. Викладач встановлює час, який відведено на підготовку та на саму презентацію, складає план роботи. Під час підготовки студенти мають можливість радитися з викладачем щодо наповнення матеріалу їхньої презентації, обговорювати перші результати. Викладач здійснює контроль за процесом підготовки і участю обох партнерів. В результаті пара отримує готовий продукт, створений нею самою. Успіх такої роботи визначається не тільки власними зусиллями, а й зусиллями партнера. В процесі презентації свого проекту студенти слідкують за успіхами один одного і пари в цілому. Після презентації обговорюється питання, яке розкривалося в проекті, в групі, з усіма студентами. Така форма організації навчання активує мовленнєву діяльність студентів, збільшує рівень мотивації, розвиває творчі здібності студентів, та є наглядним матеріалом для обговорення деяких питань та вивчення матеріалу. Студенти отримують велике задоволення та почуття самореалізації та участі в процесі навчання. Єдиною проблемою, яка виникає в процесі виконання та реалізації такого виду роботи – це невміння деяких студентів співпрацювати один з одним та досягати консенсусу, але в цьому випадку лише організаційні навички викладача ті вміння стимулювати інтерес до спільної праці можуть це вирішити.

Отже, проаналізувавши різні можливості застосування парної роботи, можемо зробити висновок, що незважаючи на деякі мінуси, парна робота допомагає досягти ефективності в навчанні, стимулювати активність студентів, розвинути їхні мовленнєві навички й уміння, навчити взаємодопомозі та співпраці. Різноманітність можливих завдань в парі робить заняття цікавим і досить насиченим. Також розвиток комп'ютерних технологій дозволяє нам розширити список можливих завдань та прийомів, поєднуючи їх з парною роботою. Все це робить процес навчання ефективним та продуктивним.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр “Блиц”», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
2. Пометун Е.И., Пироженко Л.В. Современный урок. Интерактивные технологии обучения: Научно-методическое пособие/Е.И. Пометун, Л.В.Пироженко. Под ред. Е.И. Пометун. – К.: Издательство А.С.К., 2003. – 192 с.
3. Hubert Skrzyński «Advantages and Disadvantages of Pair Work and Group Work in the Class»

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Бірюкова – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу, заступник керівника напряму «Філологія» Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: методика викладання письмового перекладу, практика письмового перекладу, теорія перекладу, історія становлення перекладацької школи в Україні.

TO THE PROBLEM OF REFLECTIVE TEACHING

Ірина ВІТРЕНКО, Ольга НОВІКОВА (Луганськ, Україна)

Практика рефлексії є однією з парадиг у підготовці викладачів в англо-мовних країнах. Рефлексія у викладанні відноситься до викладачів, що спрямовують зусилля на навчання критичному аналізу. Стаття оглядає деякі підходи до рефлексорного навчання, елементи розвитку моделі майбутнього викладача та пропонує певний метод забезпечення можливості використання рефлексії у удосконаленні викладання іноземної мови.

Ключові слова: рефлексивне навчання, ввід, вихід, критична рефлексія, рефлексія у дії, процес відображення.

Reflective practice is becoming a dominant paradigm in teacher education practice in English-speaking countries. Reflection-in-teaching refers to teachers subjecting their beliefs and practices of teaching to a critical analysis. The article reviews some approaches to reflective teaching, components of a teacher development model, and suggests a method of providing opportunities for teachers to reflect on their work.

Key words: reflective teaching, input, output, critical reflection, reflection-in-action, reflective process.

Statement of problem. Reflective practice is becoming a dominant paradigm in teacher education practice in English-speaking countries. Reflection-in-teaching refers to teachers subjecting their beliefs and practices of teaching to a critical analysis. The concept of reflective teaching still requires clearer definition. The article reviews some approaches to reflective teaching and suggests a method of providing opportunities for teachers to reflect on their work.

Analysis of the latest researches and publications. In the review of the literature on reflective teaching, one discovers that there is much variance in the definition. Pennington defines reflective teaching as “deliberating on experience, and that of mirroring experience” [3: 47]. She also extends this idea to reflective learning. Pennington relates development to reflection where “reflection is viewed as the input for development while also reflection is views as the output of development” [3: 47]. Pennington further proposes a reflective/developmental orientation “as a means for improving classroom processes and outcomes, and developing confident, self-motivated teachers and learners” [3: 51]. The focus here is on analysis, feedback, and adaptation as an ongoing and recursive cycle in the classroom.

In a more recent article, Pennington says that teacher change and development require an awareness of a need to change. She defined teacher development as “a metastable system of context-interactive change involving a continual cycle of innovative behaviour and adjustment to circumstances” [4: 706]. She sees two components of change: innovation and critical reflection. In her study of how eight secondary teachers moved through a change cycle as they learned about innovation, she noted that through “deep reflection, teachers were able to reconstruct a teaching framework to incorporate the previously contradictory elements” [4: 725].

Richards sees reflection as a key component of teacher development. He says that self-inquiry and critical thinking can “help teachers move from a level where they may be guided largely by impulse, intuition, or routine, to a level where their actions are guided by reflection and critical thinking” [5: 5]. Referring to critical reflection, Richards says the “critical reflection refers to an activity or process in which experience is recalled, considered, and evaluated, usually in relation to a broader purpose. It is a response to a past experience and involves conscious recall and examination of the experience as a basis for evaluation and decision-making and as a source for planning and action” [5: 95].

Outside teachers, who conduct classes of a second foreign language, the terms involving reflection becomes less clear. The definitions move from simply looking at the behavioural aspects of teaching, to the beliefs and knowledge these acts of teaching are based on, to the deeper social meaning the act of teaching has on the community.

According to Zeichner and Liston reflective action “entails the active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge. Routine action is guided primarily by tradition, external authority, and circumstances” [6: 34]. They define teaching as “taking place when someone (a teacher) about something (a curriculum) at some place and sometime (a milieu)” [6: 87].

Dewey sees a further distinction in teaching when he says “routine teaching takes place when the means are problematic but the ends are taken for granted” [2: 9]. However, he sees reflective

action as entailing active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further consequences to which it leads.

Goals and statement of main problems of the article. The article seeks to examine the following aspects of the reflective teaching: reflective teaching and critical reflective teaching; the different approaches to reflective teaching; components of a teacher development model that can provide opportunities for practicing foreign language teachers.

Presentation of the main content of the research. Recent research on reflective practice has used different and conflicting terms to define reflective teaching. It is defined as:

- Examining one's use of skills and immediate behaviours in teaching with an established research/theory base
- Dealing with on-the-spot professional problems as they occur. Thinking can be recalled and then shared later
- Recalling one's teaching after the class. Teaching gives reasons for his/her action/behaviours in class
- Proactive thinking in order to guide future action
- Self-reflective enquiry by participants in social setting to improve practice.

The first type of reflection, technical rationality, examines teaching behaviours and skills after an event, such as a class. The focus of reflection is on effective application of skills and technical knowledge in the classroom and it also focuses on cognitive aspects of teaching. Many beginning teachers start to examine their skills from this perspective in controlled situations with immediate feedback from teacher educators. The beginning teacher is trying to cope with the new situation of the classroom.

The second notion of reflective practice is called reflection-in-action. For this to occur, the teacher has to have a kind of knowing-in-action. Knowing-in-action is analogous to seeing and recognizing a face in a crowd without 'listing' and piecing together separate features; the knowledge we reveal in our intelligent action is publicly observable, but we are unable to make it verbally explicit. Some researchers, Schon for one, stresses that we can sometimes make a description on the tacit, but facts are static. Thought is embedded in action and knowledge-in-action is the centre of professional practice.

Reflection-in-action, again according to Schon, is concerned with thinking about what we are doing in the classroom while we are doing it; this thinking is supposed to reshape what we are doing. There is a sequence of 'moments' in a process of reflection-in-action:

- a) A situation or action occurs to which we bring spontaneous routinized responses, as in knowing-in-action
- b) Routine responses produce a surprise, an unexpected outcome for the teacher that does not fit into categories of knowing-in-action. This then gets our attention
- c) This surprise leads to reflection within an action. This reflection is to some level conscious but need not occur in the medium of words
- d) Reflection-in-action has a critical function. It questions the structure of knowing-in-action. Now we think critically, about the thinking that got us there in the first place.
- e) Reflection gives rise to on-the-spot experimentation. We think up and try out new actions intended to explore newly observed situations or happenings

Thus, reflection-in-action is a reflective conversation with the materials of a situation.

The third notion of reflection is called reflection-on-action. Reflection-on-action deals with thinking back on what we have done to discover how our knowledge-in-action may have contributed to an unexpected action. This includes reflecting on our reflecting-in-action, or thinking about way we think, but it is different from reflecting-in-action.

The fourth notion of reflection is called reflection-for-action. Reflection-for-action is different from the previous notions of reflection in that it is proactive in nature. Some scholars, such as Killon and Todnew argue that reflecting-for-action is the desired output of both previous types of reflection, reflection-in-action and reflection-on-action; however, they say that we undertake reflection, not so much to revisit the past or to become aware of the meta cognitive process one is experiencing but to guide future action, which is the more practical purpose.

The fifth notion of reflection is connected to action research. Action research is the investigation of those craft-knowledge values of teaching that hold in place our habits when we are teaching. It concerns the transformation of research into action. That is, it is a research based on a particular model of knowledge and research with action as outcome. We may call this knowledge a practical one. Action research is a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practice, their understanding of these practices, and the situations in which these practices are carried out.

We can see then, that there is a big difference between reflective action and routine action. If the review of the literature of reflective teaching reveals different definitions of the concept, the same is true for definitions of critical reflection. We may point out that the term critical reflection like reflection itself appears to be used loosely, some taking it to mean more than constructive self-criticism of one's action with a view to improvement. The concept of critical reflection, however, implies the acceptance of a particular ideology. This approach to critical reflection in teaching also calls for considerations of moral and ethical problems; it also involves making judgements about whether professional activity is equitable, just, and respectful of persons or not. Therefore, the wider socio-historical and political-cultural contexts can also be included in critical reflection. So, teaching, from the point of view of critical reflection, should be located in the broader social and cultural context.

The five elements presented in the article are not isolated but are all connected. One builds on the other and all need to be considered as a whole. These components are:

1. Provide different opportunities for teachers to reflect through a range of different activities.
2. Build in some ground rules to the process and into each activity.
3. Make provisions for four different kinds of time.
4. Provide external input for enriched reflection.
5. Provide for low affective states.

While providing different opportunities, a range of activities should be provided for teachers to reflect on their work. These activities can be carried out along, in pairs, or in a group. Group discussions can simply be a group of teachers who come together for regular meetings to reflect on their work. Observation can be carried out alone, as in self-observation, in pairs, observing each other's class or the group can try to observe each member's class. Journal writing can also be carried out alone in the form of diary, in pairs writing to and for each other, in the group. As with other activities, some ground rules should be built in to this activity. It is important to note that when utilizing any of the above activities in any program of professional self-development, the suggestions that follow components two through five should also be incorporated. Certain understandings should be negotiated ahead of time. A minimum set of guidelines should insure a deeper, critical level of reflection beyond mere description of teaching. Of course, all activities and built-in guidelines cannot be accomplished quickly, they take time. This introduces the next component of the model: time. For practical teachers to be able to reflect on their work, time is very important consideration. We may single out four different types of time: Individual, activity, development, and period of reflection.

Practicing teachers are very busy in their daily teaching and other related duties, and the amount of time any teacher is willing to invest in his/her professional self-development will naturally vary. Associated with the time each participant has to give the project is the time that should be spent on each activity. Another aspect of time that is important for teacher self-development groups is the time it takes to develop. Analytical reflection, therefore, that takes time and only progresses at a rate which individual teacher is ready to reflect critically. The period of time it takes to become reflected is connected to the last aspect of time presented here: the time frame for the project as a whole. How long should a group, a pair or individual reflect? It is important to consider this for two reasons. First, reflection takes time, so the reflective period should be correspondingly long rather than short; otherwise, it will be time wasted. Secondly, a fixed period in which to reflect allows the participants to know what period during the semester they can devote wholly to reflection.

Conclusions. Reflective teaching can benefit teachers in four main ways:

1. Reflective teaching helps free the teachers from impuls and routine behaviour.
2. Reflective teaching allows teachers to act in a deliberate, intentional manner.
3. Reflective teaching distinguishes teachers as educated human beings since it is one of the signs of intelligent action.
4. Teachers feel the need to grow beyond their initial stages of survival in the classroom to reconstructing their own particular theory based on their practice.

If English as a foreign language teaching is to be recognized as a professional body, then the teachers need to be able to explain their judgements and actions in their classrooms with reasoned argument. Ways of achieving this level of reason include reflecting on teaching experiences and incorporating evidence from relevant teaching routines, which can lead to growth and development. Reflective process allows developing teachers latitude to experiment within a framework of growing knowledge and experience. It gives them the opportunity to examine their relations with students, their values, abilities, and success in a realistic context. It begins the path to becoming an expert.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Adler, S. The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17, 2, 1991
2. Dewey, J. *How we think*. WI: University of Wisconsin Press, 1933
3. Pennington, M. *Reflecting on teaching and learning: A development focus for the second language classroom*. – Kowloon: City Polytechnic of Hong Kong, 1992
4. Pennington, M. The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, 29, 4, 1995
5. Richards, J. Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching. *Language Teacher*, 14, 2, 1990
6. Zeichner, K. And O. Liston. Teaching student teachers to reflect. *HER*, 57, 1, 1987

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ірина Вітренко – старший викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету ім. В.Дала.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови, місце та роль викладача у сучасному процесі навчання; лексичні та граматичні особливості ділових паперів.

Ольга Новікова – старший викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету ім. В.Дала.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови, місце та роль викладача у сучасному процесі навчання; соціокультурні проблеми навчання іноземній мові.

KREATIVE ARBEIT MIT LITERARISCHEN TEXTEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Ніна ВОРОНKOBA (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається питання творчого підходу до опрацювання літературного тексту на заняттях з німецької мови, наведено приклади як усних так і письмових завдань при роботі з текстами, які мають комунікативну спрямованість.

Ключові слова: функції тексту, літературні та газетні тексти, комунікативна компетенція, активне навчання, міжкультурний аспект, креативні завдання, мотивація до вивчення мови.

Author considers the questions of creative approaches in working-out literary texts at the classes of German. The article provides examples of communicative activities both oral and written which may be used in working-out the texts.

Keywords: functions of the text, literary and newspaper texts, communicative competence, active learning, intercultural aspect, creative activities, motivation to language learning.

In der methodisch-didaktischen Fachliteratur wird über Literatur im Fremdsprachenunterricht wenig gesprochen. Oft wird Literatur einfach unter Leseverstehen oder Landeskunde behandelt. In den Lehrwerken findet man selten literarische Texte, weil sie als "ungeeignet" für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Man bevorzugt Texte, die eine eindeutige Sprache haben, d.h. eine Standardsprache oder eine Alltagssprache, deren Hauptfunktion die referentielle Funktion ist; das bedeutet, dass die Texte oder Informationen vermitteln sollen. Man benutzt also die Sprache, um sich verständlich zu machen. Man geht von dem Vorurteil aus,

dass die Sprache der Literatur eine schwierige Sprache, oder eine "nicht-kommunikative" Sprache ist.

Seit Mitte der 80er Jahre hat sich bei dem Literaturunterricht ein neues Verfahren entwickelt: Das ist der sogenannte "produktions- und handlungsorientierte Ansatz". Gemeint ist ein Unterricht, bei dem die Schüler selbst produktiv tätig werden, indem sie Texte ergänzen, umschreiben, imitieren, szenisch umsetzen und in andere Medien transformieren (z.B. Malen, Vertonen, Filmen, Bildcollagen erstellen ...).

Eine kreative Arbeit mit Literatur kann eine wichtige Hilfestellung darstellen, wenn es um die Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht geht. Durch die Arbeit mit literarischen Texten lassen sich alle Fertigkeiten trainieren: die aus dem Roman entnommenen Ausschnitte auf einer CD trainieren das Hörverstehen und sichern das Textverständnis. Die Aktivität des Sprechens kommt dadurch zum Tragen, dass die Lernenden die Erzählung oder Teile daraus nacherzählen und darüber diskutieren. Ihre Leseerfahrungen und Meinungen werden versprachlicht. Naturgemäß kommt dem Lesen beim Umgang mit literarischen Texten eine zentrale Bedeutung zu - das Leseverstehen wird entwickelt. Dem Schreiben soll ein höherer Stellenwert beigemessen werden, als ihm bei der Arbeit mit literarischen Texten üblicherweise zugebilligt wird: Nicht nur Zusammenfassungen oder Interpretationen sind zu verfassen; auch das kreative Schreiben soll gefördert werden. Dadurch drücken sich die Lernenden schöpferisch aus.

Durch die Fokussierung auf interkulturelle Aspekte bzw. die Fremdheit im Text können folgende Fähigkeiten erworben werden: Aufmerksamkeit für das Andere/Fremde, kritische Selbstreflexion, Problemlösungskompetenzen, Sensibilisierung für spezifisch-kulturelle Verhaltensnormen, Erkennen von Zentrismen, Ambiguitätstoleranz . [5: 237-255].

Durch Fragen wie Wer erzählt die Geschichte?, Wie kann man Personen charakterisieren?, Aus welcher Perspektive wird die Handlung erzählt? oder Gibt es Besonderheiten in der Wortwahl? kann literarische Kompetenz erweitert werden, die im Rahmen des muttersprachlichen Literaturunterrichts bereits erworben wurde.

Literarische Texte sind wichtig für uns, weil sie ästhetische und emotionale Funktion haben, sie bereichern die kommunikative Kompetenz der Lernenden. Die Literatur bringt ihnen breite Auswahl an Themen, die ihre Interesse zum Lesen anregen und ihre verbale und schriftliche Äußerung aktivieren. Das Lesen hat nicht nur sprachliche, sondern auch soziolinguistische, soziokulturelle und interkulturelle Funktion. Nicht zuletzt haben literarische Texte ein authentischer und dauerhafter Wert. Es wird gern mit literarischen Texten gearbeitet und es lohnt sich, da literarische Texte folgende Funktionen haben:

In erster Linie ist es kommunikative Funktion, weil die Literatur die kommunikative Kompetenz der Schüler vertieft und sie zur besseren linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen und kulturellen Kompetenz beiträgt. Sie beantragt viele Interpretationen und Reaktionen. Unterschiede in Meinungen können unter anderen Studenten mitgeteilt werden. Die Literatur bringt Interaktion unter Studenten und steigert das Sprachbewusstsein.

Formative Funktion besteht darin, dass die Literatur Persönlichkeit, Wertorientierung, Phantasie, Imagination und Harmonie des Menschen prägt. Sie entwickelt Kreativität, Lesengewohnheit und Literaturschätzung.

Kognitive Funktion: Die Literatur ist eine Quelle und Vermittler der Erkenntnis. Sie teilt Informationen mit, erzählt über das Leben und erhöht Bildung und kulturelles Niveau der Völker.

Ästhetische Funktion: Man lernt den Reichtum und die Schönheit der Fremdsprache kennen.

Stilistische Funktion: Die Literatur stellt eine stilistische Ebene der Nationalsprache, die oft in der Alltagskommunikation zukommt. Literatur bietet authentische Texte mit verschiedenen Stilen, Texttypen und Niveaus der Schwierigkeit an. Sie bereichert und konsolidiert Wortschatz und Grammatik.

Humanistische und kulturelle Funktion: Die Sprache und die Literatur sind ein Mittel der Humanisierung der Gesellschaft, sie umfasst auch interkulturelles Wissen und Verhältnisse zwischen fremden Kulturen, entwickelt ein Gefühl der kulturellen Verschiedenheit.

Entspannungsfunktion: Die Literatur dient zur Entspannung und Erholung.

Auch Koppstein bietet gerechtfertigte Argumente für den Literatureinsatz. [7: 14-17].

Literarische Texte bringen Schülern Identifikationsangebote im Unterschied zu Lehrbuchtexten, die eine „simulierte“ Welt darstellen. Sie sind auch spannender als Lehrbuchtexte, sie motivieren zum Weiterlesen und bringen Gesprächsangebote. Literarische Texte fördern die Phantasie der Schüler und tragen zur besseren psychologischen Wahrnehmungsfähigkeit bei. Langweile, die bei dem Lesen von literarischen Texten droht, erscheint nur mit falschen Texten. Wenn der Lehrer einen richtigen Text aussucht, der dem Sprachniveau und Interessen der Schüler entspricht, sind Schüler personell engagiert und gespannt bei dem Lesen.

Argumente sprachlicher Art:

Literarische Texte haben ein besseres Sprachniveau und sind besser gebaut als z.B.

Zeitungstexte oder populärwissenschaftliche Texte. Sie Texte enthalten abstrakte Begriffe und andere wichtige Wortschatzbereiche, die in Sprachlehrbüchern nicht vorkommen, Schüler sind mit der wirklichen Welt und wirklichen Sprache konfrontiert.

Es gibt auch methodisch-didaktischer Vorteile: Literarische Texte sind im Vergleich zu Lehrbüchertexten nicht künstlich und bieten einen Weg zur Alltagskommunikation. Sie dienen als eine Begegnung mit der wirklichen Sprache für diejenigen, die keine Möglichkeit nach Deutschland zu fahren haben und auf Deutsch zu sprechen haben.

Am besten wären im Fremdsprachenunterricht durch den Umgang mit Literatur folgende Aspekte zu verankern:

- Förderung von Sprachkompetenzen (Lese-, Hörverstehen, Schreib- und Sprachfertigkeit) und daran gekoppelten Übersetzungskompetenzen
- Vermittlung von interkulturellen Kenntnissen sowie Ästhetische Erziehung.

Es müssen nicht alle Aspekte gleichzeitig berücksichtigt werden. Aus zeitlichen Gründen ist das oft unmöglich.

Literarische Texte stellen einen wichtigen Teil der Landeskunde der Zielsprache dar. Sie sind oft eine gute Motivation in die Zukunft, damit man nach dem Schulabschluss noch mindestens ein Buch in einer Fremdsprache liest.

In dem Literaturunterricht werden alle vier Fertigkeiten geübt – man liest und hört die Texte (auf einer CD oder wenn sie der Lehrer vorliest), man spricht mit anderen darüber und kann auch darüber schreiben.

Sehr oft wird die interkulturelle Funktion der Literatur hervorgehoben. Unter

dem interkulturellen Aspekt des Lesens und der Literatur verstehen wir die Fähigkeit, sich in Alltagssituationen zu verständigen, andere Kultur und Denken anderes Volkes zu verstehen und kulturelle Unterschiede aufzunehmen mittels einer Fremdsprache. Dieses alles formt den Charakter der einzelnen Persönlichkeit und hilft sich selbst besser zu begreifen.

Das Lesen erleichtert Kommunikation zwischen den Leuten, es verstärkt die vielseitige Entwicklung der Schüler. Vom interkulturellen Gesichtspunkt ist die Literatur ein Mittel zur tieferen Kulturerkennung, zur Bewusstmachung eigener Kultur, Begegnung verschiedenen Mentalitäten und Erkennung sich selbst mittels anderen.

Die Literatur hat eine kulturelle Dimension – sie beinhaltet Elemente wie Geographie, Historie, Politik und Soziologie. Für interkulturelles Lernen im Unterricht sind viele Genres der Literatur geeignet wie Märchen, Lieder, Reime und Geschichten aus anderen Ländern.

Wichtig ist Handlungsorientierter Umgang mit literarischen Texten.

Besonders im Anfängerunterricht ist das handlungsorientiertes Vorgehen geeignet. Aber auf jedem Sprachniveau können kreative Aufgaben mit Erfolg angewendet werden. In diesen Unterrichtssituationen vermeidet man normalerweise eine summative Beurteilung, d.h.: die Leistungen sind notenfrei; die Beurteilung hat nämlich eine formative Funktion; die Stärke der formativen Beurteilung liegt darin, dass sie auf eine Verbesserung des Lernens abzielt. Was interessant ist, ist der Lernprozess, die Entwicklung der Kompetenzen und die Förderung der Motivation zum Lernen. Hier ist eine Auswahl der wichtigsten Verfahrensweisen:

1. Einen Text aus seinen Teilen selber zusammensetzen (z. B. aus einzelnen Versen oder Wörtern ein Gedicht rekonstruieren / Abschnitte eines Prosatextes in die richtige Reihenfolge stellen).

2. Texte entflechten (z. B.: ein Text enthält die Verse eines Gedichts, die man identifizieren und herausholen muss).

3. Ausgelassene Wörter/Sätze einfügen.

4. Elfchen erfinden; Definition aus Wikipedia: Ein Elfchen ist ein kurzes Gedicht mit einer vorgegebenen Form. Es besteht aus elf Wörtern, die in festgelegter Folge auf fünf Zeilen verteilt werden. Für jede Zeile wird eine Anforderung formuliert, die (je nach gegebenenfalls vorhandener didaktischer Vorgabe) variiert werden kann. Das Elfchen wird aus pädagogischen Gründen vor allem im Grundschulunterricht verwendet, aber oft auch im Fremdsprachenunterricht. Lernziel ist die Anregung der Kreativität und der Mitteilbarkeit. Nebenbei können in spielerischer Weise auch Inhalte und Regeln vermittelt und gelernt werden. (Im Internet findet man verschiedene Beispiele).

5. Ein reimloses Akrostichon schreiben, z. B. zu dem Eigennamen oder zu bestimmten Themen.

(FRIEDE, KRIEG, LIEBE, FREUDE ...)

Ein Akrostichon (von griechisch ἄκρος ákros ‚Spitze‘ und στίχος stíchos ‚Vers‘, ‚Zeile‘) ist eine Form (meist Versform), bei der die Anfangsbuchstaben jeder Zeile hintereinander gelesen einen Sinn, beispielsweise einen Namen oder einen Satz, ergeben.

Trotz der schwierigen Zeiten

Ruhen meine Gedanken sanft.

Optimismus

Schließt die

Türen meines Herzens auf.

6. Den Schluss eines Textes selber verfassen, z. B. Eine kurze Geschichte schreiben

7. Eine mögliche Fortsetzung zu einem Text schreiben

8. Den Titel eines Textes oder Gedichtes erfinden

9. Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben (z. B. aus einem Gedicht einen Kurzprosatext machen)

10. Eine Textstelle pantomimisch darstellen

11. Bilder zu einem Text zeichnen/malen

12. Bildcollagen zu einem Text erstellen

13. Mit verschiedenen Vortragsweisen experimentieren (einen Text z. B. ärgerlich, pathetisch, befehlend vorlesen)

Literarische Texte, so lässt sich feststellen, spielen eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht, da sie zur aktiven Teilnahme, zur Diskussion und zum Nachdenken anregen. Dabei ist das kreative, produktionsorientierte Verfahren attraktiver und vergnüglicher (und somit Erfolg versprechender) als ein rein analytisch-interpretatives Verfahren. Bei den kreativen Aufgaben geht es nämlich nicht nur um das bessere Textverständnis der Lernenden, sondern auch um deren Weiterarbeit am Text. Literarische Texte sollen als etwas Geschöpftes und damit auch versuchsweise Veränderbares verstanden werden. Auf diese Weise dürfen sie verändert, umgeformt, gekürzt und erweitert werden. Der Umgang mit literarischen Texten ist folglich untrennbar mit kreativem Schreiben verbunden.

Der Einsatz literarischer Texte kann bei der Förderung von Sprach-interkulturellen und Literaturkompetenzen höchst effektiv sein. Der wichtigste Vorteil dieser Arbeitsform ist, dass bei den Schülern intensive Gedanken wachgerufen werden und ihre aktive Mitarbeit erzielt wird. Nicht zuletzt soll betont werden, dass der Monotonie des Sprachunterrichts mithilfe literarischer Texte und daran gekoppelter handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben vorgebeugt werden kann. Deshalb sollen Lehrkräfte sich jedem Versuch öffnen, literarische Texte im DaF-Unterricht einzusetzen und mit ihnen kreativ umzugehen. Eine Palette von Leistungsmöglichkeiten der künstlerischen Texte und kreativen Aufgaben verspricht Lernerfolge auf jedem Sprachniveau.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bredella, L./ Burwitz-Melzer, E. Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr - 2004 .

2. Cigdem Ünal Kreativer Umgang mit literarischen Texten Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Hueber - № 49 2013.- S.15-16.

3. Grujičić, M.: Literatur im Unterricht: Kulturvermittlung unter Berücksichtigung der Literarizität Komunikacija i kultura online, Godina III, broj 3. 2012. – S.267.

4. Helbig, G. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Bd., Berlin: de Gruyter, - 2001. S.1335 - 1336.

5. Leskovec, A. Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. In Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 15:2, 2010 - S. 237-255.
6. Kast, B. (1985). Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt - 1985.
7. Koppensteiner, J. Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv kreative Techniken. Wien: öbv&hpt. – 2001.- S.14-17.
8. Spinner, K. Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch*. 6-16, Abrufbar unter http://bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split_lehrstuehle/2006.-S.6-16.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ніна Воронкова – старший викладач кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інтерпретація художнього тексту, методика викладання німецької мови.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРС/П

Баля ДЖОЛАМАНОВА, Рысхан САТЫБАЛДИЕВА
(Алматы, Казахстан)

У статті розглядаються питання організації самостійної роботи студентів (СРС) і самостійної роботи студентів під керівництвом викладача (СРСВ) з точки зору логічних операцій і методики організації самостійної роботи в технічному ВНЗ.

Ключові слова: вища технічна освіта, самостійна робота студентів під керівництвом викладача, репродукція, реконструкція, конструкція.

This article tackles the issue of students' self-study work (SSW) in the context of latest trends in the higher education. in terms of the underlying logical operations: reproduction, reconstruction and production, broken between two major kinds of SSW and illustrated with examples, methodological and multimedia support materials.

Keywords: self-study, reproduction, reconstruction, production

1. Современные тенденции развития высшего образования

Период становления педагогики высшей школы исчисляется всего лишь несколькими десятилетиями, однако за сравнительно короткий период ее бурного развития ученым удалось определить специфику преломления базовых основ общей педагогики, дидактики и методики в ракурсе данного образовательного сегмента, выявить и обосновать основные тенденции его развития [6]. К таким тенденциям можно с уверенностью отнести следующие:

- компьютеризация и технологизация, обеспечивающие:

- эффективность,
- скорость,
- индивидуализацию,
- рационализацию обучения;

- обучение, сфокусированное на обучаемом, нацеленное на:

- трансформацию обучаемых из пассивных объектов в активных субъектов обучения,
- деятельностный подход, передачу не только и не столько знания, сколько навыков,

умений, компетенций,

- привитие основ демократичности, инициативности,

● выявление потенциала каждого студента и обеспечение возможностей его реализации;

- гуманитаризация, направленная на:

● формирование личности специалиста, обеспечение его социальной и профессиональной мобильности,

● в противовес технократизму, привитие основ гуманности, гражданственности, социальной ответственности [4];

- профессионализация (контекстное обучение) [2], ориентированная на:

- привитие профессиональных компетенций,

● творческое применение приобретаемых навыков и умений в контексте будущей профессиональной деятельности,

- установление междисциплинарных связей, привитие умения оперировать полученными знаниями, умениями и навыками комплексно, на стыке различных смежных дисциплин; и, наконец,

- внедрение кредитной системы обучения с ее акцентом на привитие умений и навыков самообразования, которая предоставляет два наиболее важных преимущества:

- Во-первых, она способствует интеграции развивающихся стран в мировое образовательное пространство, позволяя их выпускникам продолжать образование в ведущих университетах западных стран.

- Во-вторых, она предусматривает беспрецедентную активизацию самостоятельной работы студентов (СРС), которая по условиям кредитной технологии обучения составляет 2/3 от общей трудоемкости изучаемых курсов.

2. Самостоятельная работа студентов

Значимость самостоятельной работы студентов обусловлена прежде всего тем, что она активизирует их познавательную деятельность и повышает эффективность обучения в целом, прививает будущим специалистам навыки непрерывного самообучения на всю жизнь, и тем самым готовит студентов к более успешной профессиональной карьере, поскольку «...оптимальный период обновления технологий и техники сократился до 4-5 лет, в наиболее развитых областях – до 2 лет. [5]. Поэтому соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, как правило составляет 1: 3,5 [7].

В условиях Казахстана принято разграничивать 2 вида самостоятельной работы студентов: СРС – самостоятельную работу студентов, и СРСП – самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя.

3. Сопоставление СРС и СРСП

Известно, что самостоятельная работа студента (СРС/СРСП) имеет репродуктивный, реконструктивный, конструктивный характер Рисунок 1. [9].

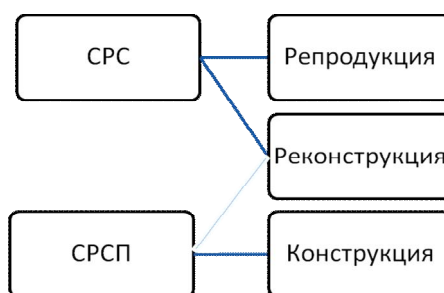


Рисунок 1. Соотношение типов СРС/СРСП

Если рассматривать соотношение типов СРС/П, то *репродуктивная СРС* – это механическое воспроизведение, имитация; выполнение заданий по образцу: решение задач, выполнение упражнений, заполнение таблиц, схем и т.д. *Реконструктивная СРС/П* – это манипуляции с материалом в рамках заданных образцов: перестройка решений, комбинирование образцов, переработка информации (обобщение, компрессия), составление плана, тезисов, аннотирование, реферирование. *Конструктивная СРСП* – это применение знаний в совершенно новых ситуациях, условиях, принятие решений, выработка гипотетического аналогового мышления, анализ проблемных ситуаций.

Эффективность СРС/П достигается при оснащении курса необходимым учебно-методическим обеспечением. Методические указания по СРС/П должны содержать:

1. тип задания
2. цели, задачи
3. алгоритм (процедуру, методику выполнения работы)
4. этапы, сроки выполнения работы
5. требования к выполнению, оформлению
6. форма отчетности.
7. критерии оценки, форма контроля.

Хорошим подспорьем для формирования заданий, а также для их выполнения является мультимедийное обеспечение СРС/П. Оно делает возможным решение различного уровня сложности задач в on-line режиме, а также их проверку. К примеру, это могут быть системы Trestle [1, 8] или Contester, включающие олимпиадные задачи по программированию; или электронные книги, оснащенные теоретическими и видео-материалами, упражнениями, тестами, глоссарием.

Таким образом, различие СРС и СРСП проводится по степени самостоятельности студента и степени участия преподавателя. По характеру заданий можно отметить, что репродукция характерна только для СРС, конструкция – только для СРСП, реконструкция свойственна как СРС, так и СРСП. По срокам выполнения. СРСП требует более длительного времени выполнения. По месту проверки и контроля СРС проверяется в аудитории, СРСП может быть проверена и внеаудиторно.

4. Формы СРС и требования к ним

СРС - это работа студентов, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме (времени и места) по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Здесь преподаватель должен работать не со студентом “вообще”, а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. При изучении каждой дисциплины организация СРС должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. внеаудиторной самостоятельной работы;
2. аудиторной самостоятельной работы, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя;
3. творческой, в том числе научно-исследовательской работы [3].

Виды СРС по техническим дисциплинам, имеющие *репродуктивный* или тренировочный характер: чтение текста; графическое изображение структуры текста; применение различных методов решения математических, физических задач; использование программных приложений и др.

Виды СРС, носящие *реконструктивный* характер: составление таблиц для систематизации учебного материала; подготовка рефератов, докладов; вывод формул; анализ результатов решения задач; выбор алгоритмов решения задач; создание шпаргалки.

Самостоятельная работа в Интернете:

1. поиск информации в сети – использование web-браузеров, баз данных, информационно-поисковых и информационно-справочных систем, электронных журналов;
2. создание тематических web-страниц и web-квестов – использование html-редакторов, web-браузеров, графических редакторов;
3. организация диалога в сети – использование электронной почты, синхронных и отсроченных телеконференций.

Поиск и обработка информации в сети:

Написание реферата-обзора, рецензия на сайт по теме, анализ существующих рефератов в сети на данную тему, подготовка фрагмента лекции, практического занятия, web-квест.

Образовательные веб-квесты - это сайты в Интернете, с которыми работают студенты, выполняя ту или иную учебную задачу на разных уровнях обучения [7].

Диалог в сети. Обсуждение состоявшейся или предстоящей лекции в списке рассылки группы, общение в синхронной телеконференции (чате) со специалистами или студентами других групп или вузов, изучающих данную тему через отсроченную телеконференцию.

5. Формы СРСП и требования к ним

СРСП - это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при более систематическом методическом руководстве преподавателя, направленная на углубление и закрепление знаний студента, формирование профессиональной компетенции.

Виды заданий для СРСП (реконструкция):

- решение вариантных расчетных, расчетно-графических задач;
- построение диаграмм;
- проведение опытов, лабораторных работ;
- решение ситуационных производственных (профессиональных) задач.

СРСП реконструктивного характеру рекомендується для студентів младших курсів.

Варианти заданій СРСП по технічним дисциплінам, існуючі *конструктивний* характер: розробка алгоритму рішення задач; розробка програмного забезпечення; підготовка курсових і дипломних робіт, проектів (моделювання різних видів і компонентів професійної діяльності), і т.п. Задання-конструкції переважні для студентів старших курсів.

Заключення

Підводячи ітог сказанному вище, хотілось би підкреслити неосумнівну значимість обох видів самостійної роботи студентів в підготовці спеціалістів нового покоління і необхідність скрупульозного підходу к їх плануванню і організації со сторони преподавателів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бектемысова Г.У., Сатыбалдиева Р.Ж. Роль самостійного образования студентів при використанні матеріалів Ісarnegіe // Саясат – Алматы, 2012
2. Блинова, Т.И. Підготовка преподавателів общетехнічних і спеціальних дисциплін к гуманізації образовательного процесу в технічному вузі. АКД, Иркутск 2003.
3. Веб-квест як спосіб активізації учебної діяльності учасників Романцова Ю.В. – Общепедагогічні технології, <http://festival.1september.ru>, 2007/2008
4. Вербицкий, А.А. О контекстном обучении. *Вестник высшей школы*, №8 1985.
5. Гареев, Р. Професійно-творческое саморозвитие студентів. *Высшее Образование в России*, №9 2004.
6. Попков, В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы. Москва, 2011.
7. Самостійна робота студентів. Большая онлайн библиотека e-reading. URL: http://www.e-reading-lib.org/chapter.php/98177/41/ Metodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekciii.html
8. Рекомендації по організації самостійної роботи студентів/ ИГХТУ. URL: <http://www.isuct.ru/umo/orgproc10.html>
9. Самостійна робота студентів як розвиток і самоорганізація личности обучаемых. URL: <http://www.pedagogics-book.ru/articles/5-3.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Балія Джоламанова – кандидат філологічних наук, асоційований професор Міжнародного університету інформаційних технологій, Казахстан.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов.

Рисхан Сатибалдієва – викладач Міжнародного університету інформаційних технологій, Казахстан.

Наукові інтереси: особливості викладання мовних дисциплін у технічному вузі, організація самостійної роботи студентів.

ANALYSIS OF THE FEATURE FILM DISCOURSE IN THE INNOVATIVE TECHNOLOGY ASPECT

Айнур ЖАПАРОВА (Алматы, Казахстан)

В даній статті розглядаються аспекти лінгвоперекладацького аналізу кіномистецького дискурсу. Описана система структурно-семантичного аналізу кінодискурсу у міжкультурному і когнітивному контекстах. Система побудована з теоретико-практичних знань, умінь, навичок студентів для створення системного уявлення про закономірності, способи і засоби прагматичного функціонування кіно дискурсу. Ця система формує професійні навички на основі теоретичного і практичного узагальнення отриманих знань з метою культурного збагачення майбутніх спеціалістів з кіноперекладу.

Ключові слова: кіно дискурс, лінгвоперекладацький аналіз, художній фільм, кіно переклад.

The article deals with some aspects of linguistic translational analysis of feature film discourse. Particularly, the system of structural-semantic analysis of the film discourse in cross-cultural and cognitive aspects is presented. The system is based on the theoretical and practical knowledge and skills of students to create a systematic view of the principles, methods and means of pragmatic functioning film discourse and the formation of professionally significant skills on the basis of theoretical and practical generalization of the obtained knowledge.

Keywords: feature film discourse, linguistic translational analysis, feature film, film translation.

Nowadays feature film discourse attracts an attention of many linguists studying the questions of discourse. However feature film discourse is interesting firstly from the point of view of translation. That is the reason the training course “Film studies” has been included into curriculum of the translation department. The basis for this article were the results attained on the lessons of

film studies from different points of view – compositional, paralinguistic, cognitive, linguacultural and primarily linguistic. The object of the course is feature film discourse and the subject is the analysis of the feature film discourse. The material for the linguistic analysis has been the films of various genres and the scripts or so called editorial scripts as well. While working with the feature film discourse the project methods are used as one of the types of innovative technologies. The project methodology is grounded on developing students' cognitive and creative skills, acquiring an experience to achieve acknowledge independently, attaining the skills to orientate in informational field, developing critical thinking. The project methodology is always oriented on students' independent activity and presupposes solving a problem which assumes using various methods on the one hand, and on the other hand – integration of knowledge and skills from different scientific fields, technologies, creative exploration. Results of the done project are supposed to be tangible, that is if there is a theoretical question, a researcher should show its practical solving, if there is a practical problem, then its application to production. During the lessons of Film studies students prepare the project "Linguistic analysis of the feature film discourse". As the feature film discourse is a multicomponent unity, linguistic analysis is understood from different points of view. The project work includes the following points:

1. Determination of a film genre, its main features
2. Describing film characters
3. Determination of a plot structure
4. Realization of basic textual categories in a feature film discourse
5. Paralinguistic parameters while analyzing main film episodes
6. Feature film discourse's conceptual area
7. Feature film discourse's social and cultural components
8. Rhythmic organization of a feature film discourse
9. Pragmatic peculiarities of a feature film discourse
10. Analysis of film translation

Here are the components of the project work in details.

1. **Determination of a film genre, its main features**

After watching a film students are supposed to answer the following questions:

- To what genre did you initially assign the film?
- What is your experience of this genre?
- How typical of the genre is this film in terms of content?
- What expectations do you have about film in this genre?
- Have you found any formal generic labels for this particular film (where)?
- Which conventions of the genre do you recognize in the film?
- To what extent does this film stretch the conventions of its genre?
- Where and why does the film depart from the conventions of the genre?
- Which conventions seem more like those of a different genre (and which genre(s))?
- Which of the formal/stylistic techniques employed are typical/untypical of the genre?
- What purposes does the genre serve?
- In what ways are these purposes embodied in the film?
- What pleasures does this genre offer to you personally?
- What predictions about events did your generic identification of the film lead to (and to what extent did these prove accurate)?

2. **Describing film characters**

• Describing moral, mental, physical, spiritual characteristics of main and secondary film characters

- Assessment of each character's actions
- Internal and external conflicts of the characters
- Relationships of the characters

3. **Determination of a plot structure**

A plot structure is a film composition. It includes four parts:

Exposition is the beginning part of a film which characterizes a situation before a main event.

Introduction acquaints an audience with a main event.

The main part is a fragment of the film which shows the main event. It also includes **the climax**, the key event of the film.

Denouement is the final part of the film.

4. Realization of basic textual categories in a feature film discourse

- What intertextual references are there in the feature film discourse you are analyzing (and to what other feature film discourse)?

- Generically, which other feature film discourse does the feature film discourse you are analysing resemble most closely?

- What key features are shared by these feature film discourse?

- What major differences do you notice between them?

- How does continuum of facts, events, actions realize in the feature film discourse?

- How does the unity of feature film discourse preserve?

- Describe types of forms of cohesion of feature film discourse. How are the parts of the feature film discourse connected?

- What modality is there in the feature film discourse?

- What types of information are there in the feature film discourse?

- Describe the categories of retrospection and introspection.

5. Paralinguistic parameters while analyzing main film episodes

Episode is a set of film characters' actions and speeches combining with extra linguistic factors in a certain situation. The algorithm of episode analysis can be the following:

1. Describing a situation of communication

2. Determining a type of communication (conversation, discussion, debate etc)

3. Ascertaining the feature film discourse's structure

4. Characters' speech behavior

5. Determining characters' intentions, speech strategy and tactics

Speech intention shows what an interlocutor desires to inform about or ask for his partner in a certain communication situation.

Speech strategy is a general planning of interlocutors' speech behaviors in the certain communication situation for an achievement of communication aims, a common way to realize their speech intentions.

Speech tactics are the ways of realization of speech strategy.

The analysis includes also paralinguistic or non verbal components. Paralinguistics is a branch of linguistics which deals with phonetic means and gesticulation obligatory for realization of speech in the given language. Oral communication is impossible without non verbal components. As interlocutors see and hear each other, some non verbal signs are for vision (gestures, poses etc), others are for ear (intonation, timbre, tempo etc).

The following scheme is recommended while analyzing:

Verbal component	Non verbal component	Comments
---------------------	----------------------	----------

The column "Comments" gives an analysis of gesture functioning. Gestures can function as ordinary or everyday gestures and symbolic and ritual ones as well.

6. Feature film discourse's conceptual area

The aim of the concept analysis is determining the set of culturally significant film's concepts and describing their concept sphere, i.e. those components that arrange a mental field of the concept. A concept is a clot of culture in consciousness reflected in a language. A concept sphere is a totality of concepts which makes up native speaker's world view like a patchwork.

While the concept analysis we suggest to create a model of the concept sphere structure.

The concept sphere structure has a core, a surrounding zone (other lexical representations of an important concept, its synonyms, etc) and a periphery (associative and image-bearing representations). There are a variety of concept types. They are a frame, a script, a picture.

A **frame** is enumerating of details which represent the content of the concept, it is a structure of knowledge, or information of a certain experience. The given knowledge includes

a) lexical meaning, b) encyclopedic knowledge of the subject, c) extra linguistic knowledge.

A **script** is describing a process of action with its main stages. It is worked out as a result of the feature film discourse interpretation.

A **picture** is the so called discerning picture which comes out while comparing language units with environment.

7. Feature film discourse's social and cultural components

A feature film discourse is connected with a certain time and an epoch, a social structure of the society, and also with culture of the nation. Students should achieve the following targets for determination of social and cultural components:

1. To study the ways of language usage by different social groups accordingly to their age, ethnical, professional and educational features.

2. To ascertain the peculiarities of national culture reflected in speech tokens.

Culture is a union of cultural wealth and material values of the nation. Material values are reflected in household goods, food, clothes, dwellings; cultural wealth represents in folklore, myths, legends, beliefs, traditions, customs, law, art etc. Any culture contains both universal features and specific ones or so called realias. A realia is a thing or phenomenon which belongs to the given culture only. A realia sometimes needs in an additional interpretation while translating a film.

The notion of culture includes:

1. Territory and environment: country's geography (rivers, mountains, cities), florula (plants, flowers, trees, forests), fauna (domestic and wild animals, birds, fish), climate (weather, seasons)

2. Material values sphere: household goods, food, clothes, dwellings, agriculture, industrial manufacturing

3. Cultural wealth sphere: folklore, myths, legends, beliefs, traditions, customs, law, art, religion, holidays, festivals

4. Social life sphere: constitution, social order, administration of justice, forensic bodies, army, union trades, parties, movements, mass media, education, healthcare.

Cultural aspects of the film, such as customs and traditions, or culturally specific use of language, such as idioms, could be discussed with students, or students could exercise their powers of observation to inductively learn functional use of language.

8. Rhythmic organization of a feature film discourse

Rhythmic analysis of a feature film discourse presupposes the determination of the following rhythmic feature film discourse units: syntagma, phrase, supra phrase unit. Rhythmic units are always meaningful. While determining syntagma, phrase and supra phrase unit one should use an audio or prosodic analysis of the feature film discourse, i.e. on listening to audiovisual text and determining its prosodic organization one can outline a rhythmic feature film discourse structure.

9. Pragmatic peculiarities of a feature film discourse

• What sort of audience did you feel that the feature film discourse was aimed at (and how typical was this of the genre)?

• How does the feature film discourse address you?

• What assumptions seem to be made about your class, age, gender and ethnicity?

• What interests does it assume you have?

• What relevance does the feature film discourse actually have for you?

• How closely aligned is the way in which the feature film discourse addresses you with the way in which the *genre* positions you?

10. Analysis of film translation

• Students compare the dubbed version of a film clip with that shown in the subtitles and give translation comments according to the following chart.

• The points to be analyzed: Social and cultural components of the film, which include: Speech etiquette formulae, Slang, cliches, Jargonisms, professionalisms etc.

• They must be grouped according the translation techniques which were used while their translation.

While preparing the task, students make the following table:

Social and cultural components	Translation by dubbing	Translation by subtitling	Comments
Lexical transformation			
Grammatical transformation			
Lexico-grammatical transformation			
Stylistic transformation			
Cultural peculiarities			

We can add in conclusion that students seem to become more motivated about language learning when a film is involved. Feature films attract students' attention with dazzling Hollywood effects, and because they are not designed for instructional purposes, they reflect authentic use of the target language. Besides students learn more about culture, national traditions and customs. Feature film discourse has meaningful language through interesting content and extended context, thereby enabling learners to become more motivated to learn and communicate in the target language. That is of great importance for the future translators and interpreters.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Chatman Seymour Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film. Ithaca: Cornell UP, 1990.
2. Dudley Andrew Concepts in Film Theory. Oxford, New York: Oxford University Press, 1984.
4. Keith Barry. Film Genre: From Iconography to Ideology. Wallflower Press: 2007.
5. Stam Robert. Film Theory: An Introduction. Malden, MA: Blackwell, 2000.
6. Stanley Kauffmann Regarding Film: Criticism and Comment, Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2001.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Айнур Жапарова – магістр перекладацької справи, старший викладач кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, Казахстан.

Наукові інтереси: художній переклад, кінопереклад.

PEER EVALUATION

Алія ЖУГІНІСОВА, Діяр НУРМЕТОВ (Казахстан)

У статті представлений опис та аналіз сучасного методу навчання та оцінювання студентів – взаємооцінювання студентів. Взаємооцінювання є одним з найбільш ефективних методів навчання студентів мові, тому що дає змогу мотивувати студентів, а також урізноманітнювати процес навчання. Як показує досвід, взаємооцінювання є можливим на різних рівнях навчання. Але найбільш ефективно воно працює на середньому рівні, оскільки дає можливість студентам розвивати пошуково-аналітичні навички.

Ключові слова: взаємооцінювання, середній рівень, навички, навчання, метод, перевірка, виправлення, оцінка.

This article presents the description and analysis of contemporary method of teaching and assessing – peer evaluation. Peer review is one of the most effective methods of teaching students a language, because it allows us to motivate students and diversify the teaching process. According to the experience of conducting peer review in class, it is possible to be used on different levels of studying. But it really effectively works at Pre-intermediate level, because it gives an opportunity to develop students' searching and analytical skills.

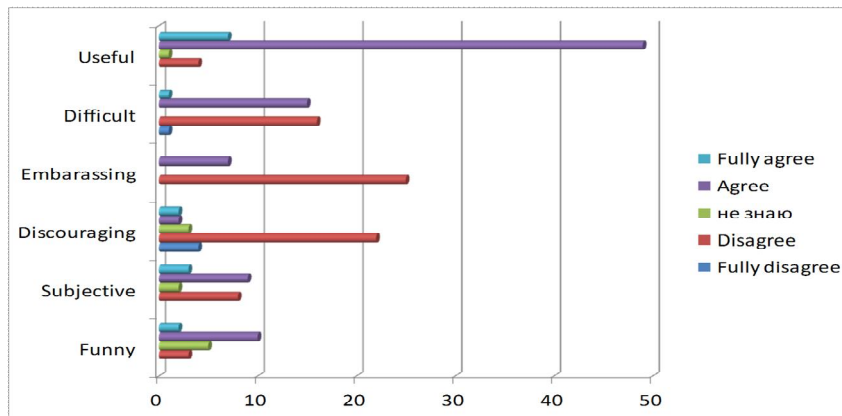
Key words: peer evaluation, pre/intermediate level, skills, teaching, method, checking, correction, assessment.

A Chinese proverb states: “Tell me, I’ll forget. Show me, I’ll remember. Involve me, I’ll understand”. [1] There are a lot of methods of teaching a language effectively, new approaches appear every day. But what is the best way to improve students’ linguistic production. Peer evaluation (or Peer review) is the methodological direction which has recently emerged. The basic idea of this approach is to make students evaluate themselves and their peers. The method shows

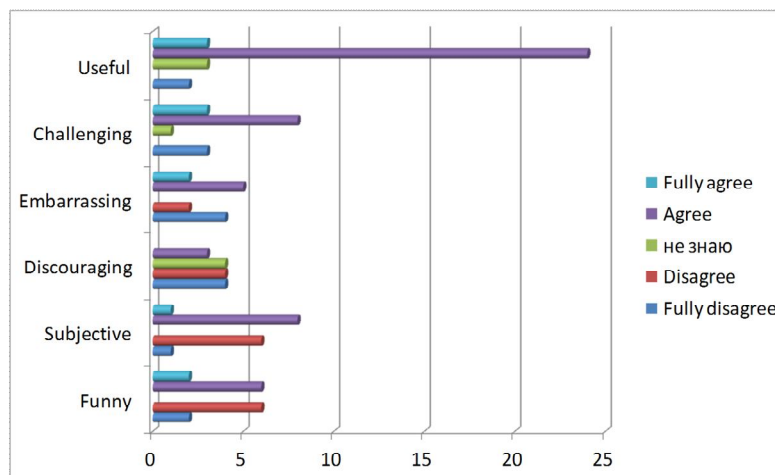
amazing results. Even the students of low-intermediate can recognize and correct the mistakes of their groupmates. Moreover the analysis of students' peer evaluation experience has proved the method to be reliable.

In the process under study, students are asked to submit work (typically written) and then evaluate the work of the peers. Evaluation is often anonymous and facilitated through the use of rubrics. Evaluation may focus on writing, content or both. Peer review does not have to be limited to essays or reports, but could include a diverse range of activities such as programming code or lab reports. Students synthesize, organize and communicate knowledge as they develop the product to be evaluated. While evaluating the work of their peers, students have the opportunity to be exposed to the work of others, explore new ways of thinking about a topic and both refine and reflect on their own understanding. [2]

These are the results of written peer review questionnaire
1st year, Pre-intermediate:



3rd year, Intermediate:

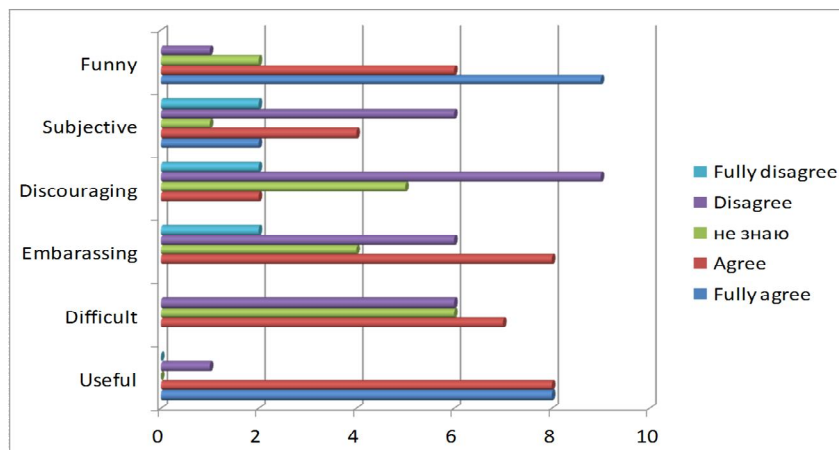


According to the questionnaire we may judge that generally students find this method useful and challenging. There several reasons for this. Any teaching approach may have advantages and disadvantages. As for advantages Peer evaluation can help self-assessment. By judging the work of others, students gain insight into their own performance. "Peer and self-assessment help students develop the ability to make judgments, a necessary skill for study and professional life". [3] The use of peer review has been generally supported in the literature as a "potentially valuable aid for its social, cognitive, affective, and methodological benefits". [4] Involving groupmates into the process of evaluation helps to smooth it and makes it friendly. Most students like Peer assessing because it gives a sense of ownership of the assessment process, improves motivation and encourages students to take responsibility for their own learning. Moreover Peer review develops learners as autonomous learners. It is really necessary to explain students the purpose of this work. Treating assessment as part of learning makes students understand that mistakes are opportunities rather than

failures. If to use Peer evaluation regularly we may master the transferable skills needed for life-long learning, especially evaluation skills. [3]

In our research we also did a questionnaire on students' opinion about spoken peer assessing and got the following outcomes

1 year, Pre-intermediate:



According to the results the majority of learners outlined that such kind of evaluation is useful and funny. It is worth to pay attention to these advantages because when the learning process is funny it can be easy to motivate students and when it meets their needs students will have great interest and motivation. However there is also high percentage of those who shared viewpoint that peer evaluation is difficult and embarrassing which means that some students feel themselves uncomfortable and they find it difficult to assess someone without good knowledge of the subject.

But if to compare the questionnaire results of all students doing oral and written evaluation, we may say that 1st year, Pre-intermediate students find speaking and writing review very funny and very useful. Most of them think that it is not difficult, motivating and unembarrassing. Though there were some students who have mentioned that the process is challenging. As for the 3rd year, Intermediate students, they find written assessment difficult, subjective, but at the same time, useful and funny.

Besides the questionnaire, our students gave comments, which are also very important to consider.

This table presents the average percentage of students' positive comments given in the questionnaire:

- 21% Peer Review allows to understand and see own mistakes
- 8% reading someone's assignment is very exciting
- 7% Peer Review encourages studying hard in order not to look worse in the eyes of others
- 4% Peer Review gives good feelings, especially when you find mistakes
- 2% Peer Review develops the sense of responsibility
- 2% Peer Review develops assessing skills

But there are some disadvantages as well. In speaking, when one student corrects his/her friend's errors, the issue becomes one of embarrassment. [5] Students themselves admit that they prefer not to correct their "friends' mistakes" because they don't want to damage relations with them. The other cases of embarrassment could be: on the one hand, students are ashamed of being checked by their peers. Whenever, students express their discomfort with this technique, the main problem they mention is that they do not want to be 'insulted' in front of the whole class. Also, through peer correction students automatically get compared with their friends, where they are proven inferior to their peers. [5] But on the other hand, they take a dim view of their groupmates' opinion. In such cases, students prefer to be corrected by the teacher gently. [6] Most of the students

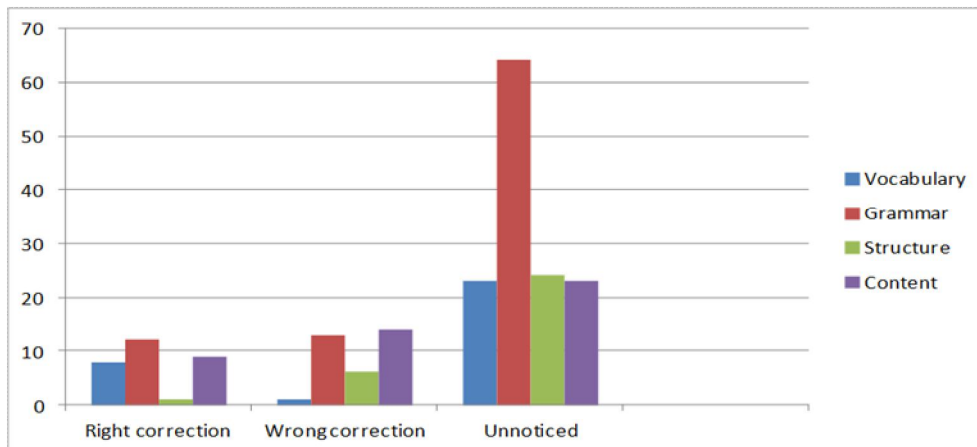
feel positive about the method. But there were some negative reviews as well. If we conduct Peer evaluation for 1st year Pre-intermediate students, they may find it challenging mostly because their language skills are not good enough. As for the senior 3rd year students of Intermediate level, they are confident and sometimes do not trust their works to be checked by peers. Some of the students admitted that they were not objective in their evaluation. Other students say that having read the ideally written work of their peers, they feel unsure of themselves. Consequently peer correction reveals some psychological problems of students. Moreover it may mean that we shouldn't conduct peer assessment for low-level students, they won't probable cope with it. But if to practice this approach starting from the beginning of the teaching process, by implementing the method slowly, students will get used to it. And it will not cause unpleasant feeling any more.

This table presents the average percentage of students' negative comments given in the questionnaire:

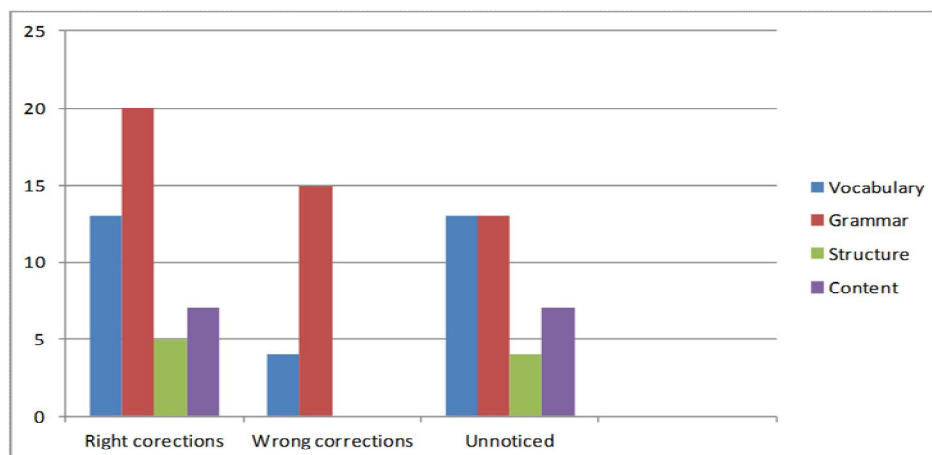
31%	<i>it is difficult to assess your groupmates/friends because you can insult them</i>
29%	<i>lack of language knowledge limits assessment possibilities</i>
23%	<i>there was no objectiveness in my evaluation</i>
25%	<i>it is better if teacher evaluates works, not students because they are not competent</i>
14%	<i>after reading someone's well done assignment you feel yourself unconfident</i>
8%	<i>it is very difficult and responsible process</i>

There are two basic types of peer evaluation: written and spoken. Let's consider written review at first. Peer feedback has been strongly suggested to be applied for checking, especially, students' written work. They have provided an outline of how it can be applied in classroom; once students finish writing, the teacher gives one essay (or any written work) to each student and students are asked to evaluate each others' work. They correct the errors and send notes to the respective authors about what they have corrected. [5] The main difference of written evaluation from spoken is that written assessment aims at developing writing skills. It is used more rarely than speaking review because, writing evaluation is more time consuming. There is an advantage of peer-writing assessment over peer-speaking assessment that is, writing checking causes less embarrassment than a speaking one because peer corrections are given in written form. The issue of embarrassment exists, when peer correction is applied in writing. But, there is one added issue at play in writing. The purpose of applying the technique for teaching writing is students would get to know their problems from a less anxiety-provoking party, which would make learning easier. But, sometimes students have been found not to consider their peers' corrections and advice for revision, because, in such situations, correction lacks reliability. Students do not view their peers as authorities who could correct their errors. As a result, the whole purpose of applying this technique fails. [5]

The diagram below shows the results of peer correction analysis:



(1st course Pre-Intermediate students, Written Peer Review)

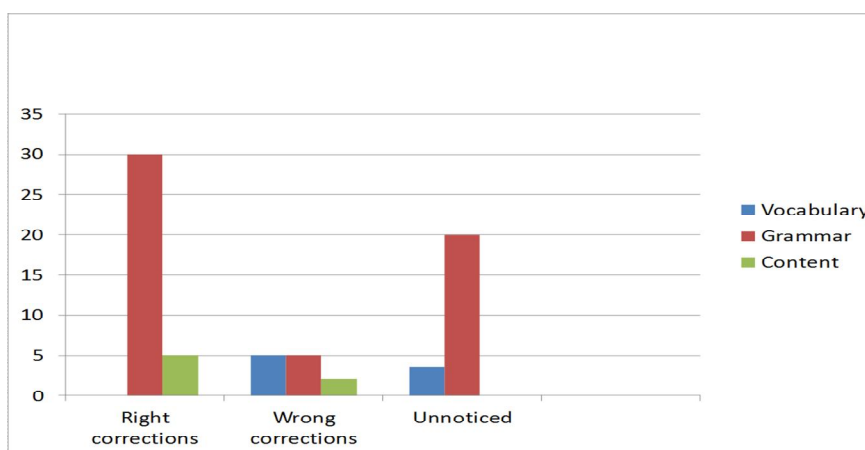


(3rd course Intermediate students, Written Peer Review)

As we may see junior students of low-intermediate, are more likely to miss mistakes, grammar mistakes mostly. This accounts for their lack of grammar practice and skills. But if to consider the correctly edited mistakes we may see that pre-intermediate students excelled in grammar and content. Unfortunately structure is the weakest side of students' analysis, though they tried to correct the structure but 6% of corrections were wrong. Editing vocabulary seems harder for students than grammar, because their vocabulary editing was mostly incorrect. All in all, the students did not notice and did not correct the most amounts of mistakes done by their peers. So according to the analysis, we more precisely plan the methods of teaching for the following studying period. In this connection such analysis is very useful if done from time to time, as the method of revealing students' language skills.

If to talk about senior students of intermediate and upper-intermediate levels, the results of analysis are much better. The students have corrected 90% of peers' grammar mistakes, though they miscorrected and uncorrected 75% and 73% of mistakes respectively. Less vocabulary mistakes were false corrected than those missed and truly corrected. The equal number of percentage shows the amount of correct and missed structure-content editing. Therefore there were no miscorrected structure-content mistakes. Giving consideration to miscorrected and uncorrected mistakes, we should say that miscorrection is better because it proves that the student has attempted to make right correction. So, to conclude the analysis of writing peer evaluation we may say that, the quality of the assessment depends highly on language and speech skills. Consequently we should apply this method to teach a language starting from pre-intermediate level.

Peer correction in teaching speaking happens when the teacher orally asks anything to a student and s/he gives a wrong answer, then the teacher nominates a person (or asks the rest of the class) for giving the correct answer. However to get the result given below 1st year students were asked to speak on any topic and others were suggested to make notes on mistakes in grammar, vocabulary and content.



(1st course Pre-Intermediate students, Speaking Peer Review)

The given diagram illustrates the level of students' ability to identify mistakes in grammar, vocabulary and content in their peer's speech. Almost 90% of students managed in recognizing grammar errors and nearly 50% of them did not notice them. As for vocabulary there were no right corrections, on the contrary, students tried to correct appropriate vocabulary used by their groupmates. One of the reasons of high percentage in right grammar correction is that students who spoke used simple grammar structures corresponding to their level (Pre-Intermediate) and consequently it was not so hard for their groupmates to find misusing of tenses and other grammar rules. Nevertheless over 50% unnoticed grammar mistakes tell us about the need of teacher's participation to control peer evaluation process.

The results show that students suffer deficiency of knowledge in using appropriate vocabulary, they need more practice in utilizing right range of words in their speech.

Having conducted the student-student evaluation and having analyzed the results, we may share some methodological recommendations. Before trying peer assessment in your class it is necessary to:

- prepare students by using pair and group work exercises.
- make them do exercise on mistakes recognition and correction.
- persuade students that peer checking is valuable, sustainable and useful.
- practice student-student assessment in class as often as possible.

Problems might occur when the method does not suit the students or it is not practiced well. Therefore, it has to be done carefully, only when there is an absolute cooperative atmosphere in the classroom. [5]

The peer evaluation should also be conducted step by step. And the steps are performed by the students, because they act like teachers for the time of peer review. There are three main stages to be followed by the students:

1. to enlist positive sides of work. For example, to say that the essay is structured well or has a very good vocabulary range.
2. to correct mistakes. All found mistakes have to be edited by giving corrected version.
3. to make suggestions. That is to say how to improve the work and make it sound better. [7]

In order to improve peer feedback we may suggest some exercises. For instance, a teacher may sometimes use a listening recording of another student to be corrected by the group. Nowadays we are not limited with resources in the Internet, so any teacher may easily find audio files with speeches of foreign, non-native speakers, bring it to the class and try oral correction. Students may also try writing evaluation in pairs, by making intended mistakes in some 2-3 grammar sentences. This exercise is very welcomed by the students. They really like it, making mistakes intentionally and then see how the groupmates are checking them. Group assessment can also be applied as speaking exercise. But this will better fit intermediate and upper-intermediate students. Dictation is an excellent exercise, which is rarely used today. In fact, it is very useful. We were suggested to use it in the following way: the teacher dictates a text from the course book. Having finished the students exchange copybooks and start checking the dictation of their peers using the coursebook. The method is reliable and does not require the teacher's further assessment, because the original source is used. The exercise is ideal for low-intermediate and even elementary level students.

To sum up all above-mentioned facts we can outline the following conclusions:

- Peer Review as a method of teaching encourages students to take responsibility for their own learning and helps them to master skills for life –long learning;
- Along with advantages of the given method our research showed some drawbacks like embarrassment, distrust towards their peers, lack of confidence in their own skills and knowledge;
- Peer Review is the method directly related to student centered teaching approach;

In conclusion, we may say that peer evaluation is one of good, contemporary methods of linguistic methodology. We have tried the method in the class and according to the analysis provided above, it presents really amazing results. First of all, it is really welcomed among the students. As they find interacting and motivating. Secondly, when used with Intermediate learners, it may be accepted as more reliable type of assessment, because it comprises teacher and peer opinion. So it means that the task is checked by senior student and it is rechecked or reviewed by the teacher as well. Thirdly, the peer correction method is not only motivating, interacting and

useful, but it also provides the teacher with supplementary aid in the process of teaching and assessing the knowledge. That is, it may constantly push students to improve their language and speech skills and recognizing and correcting the peers' mistakes.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/b/benjaminfr383997.html>
2. <http://elearning.ubc.ca/toolkit/student-evaluation/>
3. Brown, S., Rust, C. and Gibbs, G. 1994 Involving students in the assessment process, in *Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education*, Oxford: Oxford Centre for Staff Development, and at DeLiberations. <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/div-ass5.html>
4. Rollinson, P. 2005. Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 1, 23-30.
5. Sultana Asifa. Peer Correction in ESL Classrooms. *BRAC University Journal*, vol. VI, no. 1, 2009, pp. 11-19.
6. Harmer: *How to Teach English*. London: Longman. (2004)
7. http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.readwritethink.org%2Ffiles%2Fresources%2Flesson_images%2Flesson786%2Ftutorial.pps&ei=tsy5UtpqNu754QTnyIHACA&usq=AFQjCNHKQfa18-ivGoNTd1jMwEXhR_9oYg&bvm=bv.58187178,d.bGE&cad=rjt

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алія Жугінісова, Діяр Нурметов – лектори кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, Казахстан.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов.

SUCCESS FACTORS OF STUDENTS' PRESENTATIONS

Наталія КОВАЛЬСЬКА, Надія ПРИСЯЖНЮК (Київ, Україна)

У статті розглядаються фактори успіху студентських презентацій як ключових елементів у проектній роботі при вивченні іноземної мови. Приділено увагу теоретичному обґрунтуванню та практичній розробці методики організації підготовки до презентації. Визначена схема роботи та ступінь впливу навчального/робочого середовища на успішність презентації, що в кінцевому рахунку сприяє формуванню комунікативної компетенції. Доводиться ефективність запропонованої методики та подається її варіант, який дає можливість оптимізувати навчальний процес та досягати мети в межах компетентісного підходу.

Ключові слова: фактори успіху, презентація, комунікативна компетенція, мотивація, автономія, проект.

The article deals with some peculiarities of students' presentations as the key elements of the project work in foreign language learning. The teaching methodology has been theoretically and practically elaborated. Theoretical basics of students' presentations framework within working over projects is focused on and gaining communicative competence is stressed. The approach to presentations has been grounded. The peculiarities of working/ learning environment and its influence on the teaching presentation process have been determined. The effectiveness of the suggested methodology has been verified and it gives the possibility to optimize the process of learning to be beneficial within competence approach.

Keywords: success factors, presentation, communicative competence, motivation, autonomy, project.

The sphere of our interests in recent years deals with students' out of class activities. In order to develop their communicative competence students are actively involved into project work that stimulates their thinking skills, employs their reading of authentic materials, creates students community and unity with communication in a foreign language with the spirit of tolerance and collaboration, students' active role in their education. We have already investigated the challenge of the first students' conference "Alma Mater" which is traditionally organized for the first year students at the very beginning of their high school education at the National technical university of Ukraine "KPI" [4]. The idea of self-directed students' projects as a specific kind of long-term home assignment was also worked out and applied for our students – future interpreters and translators as we realize that students' learning potential increases when attitudes to home assignment are positive and motivation to do it runs high[3]. Incorporating projects as a kind of home assignment into language teaching allows to work out some activities in the form of a single organizing framework to integrate the project method into language learning in the classroom and outside it giving more autonomy to students.

The shift to a student-oriented approach from a teacher-directed one is a new challenge for most members of the language teaching profession. Learning is more effective when learners are active in their learning process, assume responsibility for their learning and participate in decisions which affect it. Projects help students become more involved in managing their own learning [2]. In

its broadest meaning, project work can be defined as a teaching approach/tool to content-based student-centered learning with a new twist which is efficient because it uses variety of methods and can be employed with students of different knowledge level and of different age.

The point should not be underestimated that this approach seems to have an inevitable tendency to expand beyond its original purpose of methods diversification in class and out of it. Project innovation has been to analyze the options they suggest using the theory in methodology.

The next more or less logical step or final stage in the project area is students' presentation, its preparing and feedback, its advantages and drawbacks.

Thus our aim in this article is to offer encouragement and some practical, actionable ideas to colleagues who think about their students' giving presentations. Our experience has been that although the information contained in presentations can often be valuable, they are not always presented in the most effective way. The presentations of the concrete projects available serve as the way to promote a foreign language, knowledge and research. It has also been demonstrated that presentations afford the opportunity to pursue educational ends and include other important spheres, in this case, the social context.

In the classrooms the lecturers must sometimes (if not always) take a leading role of "informer" talking to the "uninformed" target audience. There are elements of this role in a presentation, but since students-presenters mostly address peers, they are supposed to find the balance between "equal" talking to "equal" and "informer" talking to the "uninformed". It is expected that lecturers pave the way for their students for the development of their integrated skills/ competences in order to have this balance.

Although presentation is under discussion in methodology in the last decade, there is still a lot of ongoing development to improve its results regarding competences. We would like to suggest how a presentation can be effectively planned and delivered by the students under the supervision of a lecturer. The following areas are of great importance:

- Creating learning / working environment
- Choosing a topic
- Strategy (plan of actions)
- Layout parameters
- Equipment/Visuals
- Delivery
- Assessment

Thus it has to be accepted that there is as a specific framework of actions for the lecturer to implement this current method.

- Creating working environment.

One of the principal values of presentations is that the students become involved as far as they gain considerable practice in interacting and communicating in a foreign language while working over their project within a defined home assignment. Projects are considered as a new mechanism to development and deployment of innovative leaning/working environment. Such environment is important to overcome students' fears. Students are helped to achieve a shared vision of their presentations and usually motivated enough to have a self interest in delivering results and demonstrating their experience in the target area of their research, and have established creative environment on the base of critical relationship.

There is a great need as well as considerable potential for overcoming students' fears for a lecturer in the art of presentations. Not many people naturally enjoy taking the floor in front of a large group of strangers and talking about a complex subject. The urgent task of any lecturer is to identify the sources of anxiety and inhibition in the classroom and help students overcome these fears of public speaking due to the creation of working/learning environment. This can be done in steps. We usually start by asking our students to present an idea to their group peer in the classroom (pair-work), then to a small group (group-work), and finally to a larger group of sympathetic peers (class-discussion). We try to put our students in a positive frame of mind by reminding that their audience has chosen willingly to take part in this kind of speaking exercise to study English in the

classroom. This preparatory work usually helps students get ready for successful presentations even at the university students conferences.

Students are also provided with 6 developed tips to go out of their fears in order to work productively:

1. Be willing to show initiative and take risks.
2. Be able to compromise.
3. Be tolerant of ambiguities.
4. Develop cognitive strategies of work and study.
5. Gain ability to control and assess your work and study.
6. Be positive and supportive, sociable and ongoing.

The second issue deals with the so called problem of “foreign language speaking” as it is also natural for nonnative speakers to feel somewhat uncomfortable about giving a presentation in a language other than their mother tongue. This fear can be overcome by ensuring students that they already know the specific English needed for their subject. Moreover, a great deal of time in your preparatory work in classroom have to be devoted to the revision of useful linkers for the students to become familiar with the English needed to make a presentation flow naturally. And finally, you need to teach students to find a balance between a formal written style of English (students always use authentic written texts as main sources for their presentations) and the semi-informal style of spoken English for presentation. Much time spent on preparatory work will be beneficial at the delivery stage of presentation by means of students’ fluent English.

The third issue is directly connected with gaining of social competence as we live in a social and economic system where we value the ability to act on our own behalf.

- Choosing a topic.

It is a great idea to choose a topic which is of current interest for the students. The range of possible topics is quite broad, and many of the student-developed topics are unique. In our case the students are bound to actively take part in self-directed projects with presentations as a long-term home assignment as well as participating in the conference “Alma Mater” (mentioned above). There are a number of important considerations involved in implementing presentations. Students are regarded as the authors and they have to consider the content, for they must stand by every word. Audience can be seen as referees, in their role as critical friends offering an objective view. Students- presenters-authors should feel at ease to seek the linguistic support of a lecturer/ lecturers, group mate or even a native speaker who are fluent in English. Such support should always be sensitive to the subject and meaning of the presentation text in suggesting improvements to the language.

- Strategy (plan of actions)

Lecturers must warn students to consider their audience before they begin to plan a presentation. A group of peers in English classes may call for one type of approach and a group of students of different courses and university lecturers (at students’ conferences) may call for another one. Students’ autonomy is an essential ability to determine own strategy, define own activities and control own activities. They should consider the balance between entertainment and information, the background to be given, key terms to be defined, and avoid the material that may be offensive.

Once the students have assessed the needs of their audience, a plan can be made. Whether the presentation is 10 minutes or an hour, the framework remains the same:

- Introductory part (introducing of ideas)
- Main body (development of ideas)
- Conclusion

To grab the audience attention the fresh opening is a must. It can take the form of a challenge, a topical reference, an activity, or a quote unambiguously worded.

A clear, logical order must be found for the middle. Individual work, pair work, or group/team activities may be incorporated, depending on the type of presentation, the time available, the size of the audience, and the facilities.

It is necessary to give the audience visual and audible signals that the end is coming. Since time is a very important factor in presentations and nothing is more unprofessional than a speaker who

goes on and on over the limit, choose a flexible ending. A question-and-answer period is one way to finish, but a strong ending makes for a lasting final impression.

Once the plan is complete by the student-presenter, s/he can fill in the details. All the statements and proposals should be backed up with facts. Ask them to think about how to prepare their notes for the actual presentation. They may work from numbered cards or from notes on paper. The students may choose to work from a whole written text, but in this case it must be presented in interactive style, maintaining plenty of eye contact.

- Layout parameters

There is a number of layout parameters that have to be taught as they influence the future presentation itself and its future presentation's look:

- size,
- size of a composed page, and for a multiple column page: number of columns, width of each column and space between them,
- type size and its modification,
- line spacing,
- ways of text accentuation, e.g. titles, colors etc.,
- illustration arrangement.

Most of those parameters have impact on a given presentation both in terms of its aesthetic value and psychological aspect. The research allows us to state that the layout components highly improve the presentation itself, its readability and aesthetics.

- Equipment/visuals

Visuals can play a key role [1]. The range of possible facilities nowadays is quite wide but before preparing them, check what the facility has to offer: overhead projector, projected computer screen, a slide projector, room to display charts or posters. It is recommended for the students to use colored highlight markers to mark on their personal notes when to use the visuals.

It goes without saying that students-presenters should get used to a kind of tradition to familiarize themselves with the room and equipment beforehand and always check the equipment they need to be in good working order. There are some points to remember in using the equipment [3]:

- Don't overload visual aids with information.
- Use large handwriting or typeset so the words are visible from the back.
- Check how it works before the presentation begins.
- Focus it to be visible to all.
- Turn it off when not used.
- Delivery

In order to master the art of presentation students should visualize a situation long before the event. The voice modulation of the student-presenter must be in prime working order, to emphasize important points of the presentation. This should include the pitch. S/he must speak slowly and clearly to the entire room, and take care not to favor one side. Eye contact is the element of style that must be maintained in order to persuade an audience as it helps students appear more sincere. The pace must be varied to reduce the possibility of boredom. These actions can regain audience's attention. Students should make use of their body language as well. They should bear in mind that their posture, movements, facial expressions, and appearance all reflect on their message.

- Assessment

It may seem that the lecturer is the only person to evaluate students' presentations to prove his role of organizer, facilitator, and resource person. Of course the lecturer's support is an important factor in the success of presentations. Asking students to make notes as soon after the talk as possible about its strength and weaknesses is the last but not the least point in promoting autonomous learning for the students in the art of presentations as well as an excellent way of getting feedback. Students will surely take this self-evaluation into account when planning their next talk.

The outline for students' presentations proposed here is widely and successfully used in the process of teaching foreign languages at the linguistic faculty of the NTUU "KPI" for several years

already. We suppose that getting our students used to such a framework and gradually making them familiar with it we give them a great chance for the future successes in their career development after graduating from the university.

In conclusion, we would like to stress that presentations cement the project framework that has had and will continue to have a critical role in implementing student-centered methodology in line with the priorities defined by the curriculum at the national and university levels. Presentations are also exemplary in ensuring the promotion of project efficiency.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дерієн С., Ільченко О. Стратегії впливу: секрети ділового та фахового письма. Посібник. - К.: Видавниче підприємство «Едельвейс», 2012. – 231 с.
2. Дичковська І. Інноваційні педагогічні технології. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Kovalska N., Self-directed projects / N. Kovalska, N. Prisyazhnyuk // Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: технології навчання». - 2012 р. - К.: НТУУ «КПІ». - С. 67-70.
4. Присяжнюк Н., Залучення студентів факультету лінгвістики до творчої діяльності./ Присяжнюк Н., Ковальська Н. // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: технології навчання». – 2011 р. - К.: НТУУ «КПІ». – С. 103-105

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Наталія Ковальська, Надія Присяжнюк – старші викладачі кафедри теорії, практики та перекладу факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: методичні аспекти фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Галина ЛУКАНСЬКА (Кременчук, Україна)

У статті розглядаються сучасні інтерактивні методи навчання іноземної мови, аналізуються їх переваги та недоліки, визначаються особливості впровадження. Автор приділяє увагу дослідженню процесу формування комунікативної компетенції в аспекті використання сучасних технологій навчання.

Ключові слова: інтерактивні методи, комунікативна компетенція, сучасні технології навчання, міжпредметні зв'язки, дискусія, співпраця, мотивація, інтерес.

The article studies modern interactive methods of foreign language teaching, analyses their advantages and disadvantages, defines peculiarities of their implementation. The author pays special attention to the process of communicative competence forming in the aspect of modern teaching technologies.

Key words: interactive methods, communicative competence, modern teaching technologies, interdisciplinary connections, discussion, cooperation, motivation, interest.

Активізація ділових та економічних відносин України з зарубіжними країнами зумовила потребу в спеціалістах, які б могли забезпечувати високий рівень взаємовигідних стосунків між представниками нашої держави та її іноземними партнерами. Знання іноземних мов є запорукою особистих, культурних та економічних контактів, що сприяють подальшому розвитку та процвітання. Однією з ключових умов підвищення якості підготовки таких спеціалістів у вищих навчальних закладах держави на сучасному етапі є використання найбільш ефективних новітніх методів розвитку навичок та вмінь, необхідних для їх професійної діяльності у майбутньому. Значна роль для досягнення даної мети, а також підвищення мотивації студентів належить використанню інтерактивних методів навчання, оскільки вони базуються на безпосередній взаємодії студентів з освітнім середовищем в процесі отримання нового досвіду.

Дана стаття присвячена дослідженню основних інтерактивних методів, аналізу їх методичних та психологічних особливостей, визначенню вимог до впровадження та застосування на практиці. В роботі також зроблено спробу визначити найбільш ефективні методи для розвитку професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Проблеми та особливості використання інтерактивних технологій навчання висвітлені у наукових працях О.В.Петуніної, В.Гузєєвої, О.Пометун, Л.Пироженко, А.Фасолі, В.К.Дьяченко та інших.

Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання, проте всі вони зводяться до того, що інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента" [2: 10]. За визначенням О.Пометун та Л.Пироженко: "Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)" [5: 7]. Головною метою застосування інтерактивних методів у процесі оволодіння іноземною мовою є створення таких умов навчання, в яких усі студенти шляхом взаємодії один з одним та з викладачем, мають можливість обговорити певні проблеми, висловити власну точку зору, орієнтуючись при цьому на розвиток творчих здібностей та комунікативних навичок.

Теоретичною основою запровадження інтерактивних методів навчання мають бути системний, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів; теорія оптимізації педагогічного процесу, а також інваріантність процесу навчання. [4: 78-85]. Серед основних функцій, які виконуються завдяки інтерактивній моделі навчання особливо варто відмітити: мотивуючу, стимулюючу, емоційну, комунікативну функцію та функцію самореалізації. Саме вони сприяють поліпшенню поведінки учасників навчального процесу та досягнення його ефективності.

З-поміж позитивних характеристик інтерактивних методів навчання необхідно зазначити:

- високий рівень засвоєння знань (За даними американських вчених, під час лекції учень засвоює всього лише 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли учень навчає інших чи відразу застосовує знання – 90%. [5: 36-41]);

- розширення пізнавальних можливостей студентів (В процесі підготовки студенти самостійно освоюють додатковий матеріал, розширюючи таким чином власний кругозір та пізнання);

- активну участь студентів у процесі навчання (Інтерактивні методи навчання допомагають освоїти студентам навички соціалізації, відчутти себе частиною колективу, усвідомити свою роль та потенціал);

- підвищення мотивації (Це пояснюється в першу чергу тим, що під час навчання студенти почувають себе активними учасниками та творцями власного освітнього процесу);

- прості та швидкі методи контролю засвоєння знань (В ігровій та невимушеній формі студенти демонструють засвоєні теоретичні знання та комунікативні навички, які оцінюються не лише викладачем, але й передбачають самооцінку);

- партнерство між викладачем та студентами (Завдяки перетворенню суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента інтерактивне навчання створює особистісно рівноправну позицію).

Загалом методи інтерактивного навчання можна поділяються на дві групи: групові (робота в малих групах з 2-4 чоловік) та фронтальні (спільна робота та практика самонавчання) [6: 106-107].

До групових методів можна віднести:

- 1). Роботу в парах (парна робота допомагає швидше виконати поставлені завдання, наприклад, провести інтерв'ю або анкетування партнера);

- 2). Робота в трійках (даний вид роботи є ускладненим варіантом попереднього, проте він є ефективнішим для проведення обговорень, дискусій тощо);

- 3). Змінювані трійки (члени групи отримують завдання, обговорюють чи вирішують поставлені перед ними проблеми, а потім один з представників групи переходить до іншої групи);

- 4). Карусель (ефективний метод для збирання студентами інформації: вони утворюють внутрішнє та зовнішнє коло, учасники зовнішнього кола рухаються і отримують необхідну інформацію від учасників внутрішнього кола);

5). Акваріум (одна мікрогрупа працює окремо над поставленим перед нею завданням, інші спостерігають за їх роботою, потім група представляє результати своєї роботи, а решта обговорює їх та порівнює з власними).

До фронтальних методів відносяться:

1). Велике коло (учасники приймають по колу участь в обговоренні, яке триває доки є бажані висловити свою думку);

2). Мікрофон (різновид попереднього методу, за винятком того, що учасники передають один одному уявний або імітований мікрофон);

3). Незакінчені речення (ускладнений варіант описаних вище методів, який полягає в продовженні незакінченого висловлювання, обов'язковою умовою при цьому є використання розмовних кліше, наприклад, аргументації, співставлення тощо);

4). Мозковий штурм (технологія, яка полягає у висловлюванні думок всіх учасників, навіть якщо вони абсолютно подібні, обговорення яких починається лише після закінчення висловлювання);

5). Аналіз дилеми (студенти в колі обговорюють проблему, пропонують свої варіанти вирішення, які визначаються шляхом вибору, найцікавішими для обговорення є, як правило, особистісно-зорієнтовані проблеми [7: 256], такі як, політична ситуація сьогодення, економічні проблеми, проблеми сучасної сім'ї тощо);

6). Мозаїка (даний метод поєднує в собі і групову, і фронтальну роботу й полягає в тому, що студенти в малих групах працюють над поставленими завданнями, після чого групи переформовуються таким чином, щоб в кожній з них опинився експерт з кожного обговорюваного аспекту).

Інтерактивні методи навчання іноземної мови на сьогодні є пріоритетними у ВНЗ, оскільки вони приділяють головну увагу практичній обробці знань, вмінь та навичок. Досвід з практики впровадження показав, що найбільш ефективними на заняттях з дисципліни «Практичний курс англійської мови» для студентів 2 курсу спеціальності «Переклад» є наступні методи:

1). тренінги – навчання, при якому основна увага приділяється практичній роботі, коли в процесі моделювання спеціально заданих ситуацій студенти мають можливість розвивати та закріплювати необхідні знання та навички, та для якого характерне використання таких методів активного навчання як ділові, рольові та імітаційні ігри, розгляд конкретних ситуацій та групові дискусії [7: 253-254]. Прикладом даного методу може бути групова дискусія запропонованих викладачем або підготованих самим студентами проблем з тематики, що вивчається;

2). програмоване навчання – подання структурованого матеріалу та поетапне оцінювання ступеня його засвоєння, поширеним варіантом якого є комп'ютерне навчання, що стало невід'ємною частиною інтерактивного навчання [4: 54-59]. Подібний метод можна застосувати для перевірки засвоєння лексико-граматичного матеріалу за допомогою тестування на комп'ютері;

3). навчальні дискусії – проведення учбових групових дискусій з конкретної проблематики, ефективність яких доводиться тим, що цей метод дозволяє максимально широко використовувати досвід студентів, що сприяє покращенню засвоєння особливо складного матеріалу та дає найбільший ефект під час формування потрібних навичок та вмінь [5: 58-59]. Наприклад, при вивченні студентами теми «Learning Lessons» можна запропонувати їм дискусійне обговорення «Pros and Cons of studying abroad», надавши їм можливість заздалегідь підготуватися, зібрати необхідний матеріал та чітко сформулювати свої аргументи;

4). рольові та ділові ігри – комплексні рольові ігри з різними, як правило, протилежними інтересами її учасників та необхідністю прийняття певного рішення у процесі чи завершенні гри, що допомагають формувати такі важливі ключові кваліфікації студентів як комунікативні здібності, толерантність, вміння працювати у малих групах та самостійність мислення [4: 124-129]. Прикладом впровадження даного методу може бути проведення рольової гри – конференції на тему «Environmental problems of the world»: визначаються ролі – «спікер» (особа, яка головує на конференції, надає слово, заохочує до обговорення,

підводить підсумки), "секретар" (особа, яка допомагає в проведенні та підведенні підсумків, веде необхідні записи), "доповідач" (особа, яка доповідає по визначених питаннях, приймає участь в обговоренні та дискусії).

Проте слід зазначити, що обираючи оптимальний метод інтерактивного навчання, необхідно враховувати наступні методичні особливості: 1). поступове впровадження інтерактивних методів навчання (від найпростіших до більш складних); 2). доцільність їх використання на певних етапах вивчення матеріалу; 3). оптимальне поєднання традиційних та інтерактивних методів (як свідчить практичний досвід, доцільним є використання максимум двох інтерактивних вправ за одне заняття, надлишковість знижує зацікавленість студентів і, відповідно, ефективність застосування). За словами О. Пометун, інтерактивні методи навчання це засіб для досягнення тієї атмосфери в аудиторії, яка сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості [5: 129].

Окрім цього, дослідники зазначають, що основними педагогічними умовами використання інтерактивних методів у процесі вивчення іноземних мов є створення ситуації успіху, підвищення самостійної навчальної діяльності, виконання завдань з урахуванням міжпредметних зв'язків [5: 95-99]. Студенти також розв'язують проблеми, працюють з різними джерелами інформації, аналізують ситуації, беруть участь в груповій та індивідуальній роботі, що містить елемент новизни і потребує власних ідей та шляхів реалізації.

Таким чином, інтерактивні методи навчання відповідають актуальним вимогам сучасної освіти, розвивають у студентів вміння обговорювати та розмірковувати іноземною мовою, містять особистісно-зорієнтований підхід, допомагаючи при цьому викладачу суттєво підвищувати мотивацію та інтерес до вивчення іноземної мови серед студентів. Окрім того, процес інтерактивного навчання допомагає студенту правильно формулювати та висловлювати власні думки та поважати переконання інших, приводити докази та вести дискусію. Проте, прагнучи об'єднати усі зазначені функції в інтерактивному навчальному середовищі, викладач повинен пам'ятати, що головну роль в навчальному процесі відіграють саме студенти, і його завдання створити і підтримувати таку атмосферу, в якій би студенти відчували потребу в розкритті власного творчого потенціалу та розширенні кордонів спілкування. Лише в даному випадку можливе ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх та розвиваючих завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 65 с.
2. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. К.: 2000. – 368 с.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – К.: 2002. – 136 с.
4. Суворова Н. Інтерактивне обучение: новые подходы // Инновации в образовании. – 2001. – №5. – С. 106-107.
5. Фасоля А.М. Особистісно-зорієнтоване навчання: дидактичний аспект // Українська мова і література. – 2003. – №48. – С. 253-256.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Луканська – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету ім. А.Нобеля.

Наукові інтереси: теорія та практика професійної підготовки майбутніх перекладачів, перекладознавство.

ПОДГОТОВКА, ПРОВЕДЕНИЕ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ-СОЦИОЛОГАМИ

Ираида МАЛЬЦЕВА (Киев, Украина)

Стаття розглядає підготовку, проведення та аналіз результатів рольової гри як методу, який часто використовується у курсі вивчення іноземної мови. У тексті статті аналізуються бар'єри

викладача та студентів у використанні методів активного навчання, а також освітні ефекти конкретної ролевої гри.

Ключові слова: методи активного навчання, ролева гра, освітній ефект, зворотній зв'язок.

The article considers the phases of preparation, carrying out and analysis of role-playing games, the method which is often used in foreign language study. The article analyzes the barriers the teacher and students overcome using active learning methods, as well as educational effects of a particular role-playing game.

Keywords: active learning method, role-playing game, learning outcomes, feedback.

Привлекательность ролевой игры как эффективного метода активного обучения при изучении иностранных языков подтверждается многочисленными исследованиями. Так проблемы методики преподавания иностранного языка с использованием игровой деятельности описаны как в работах русскоязычных исследователей (Д.Б. Эльконин, М.Н. Скаткин и др.), так и в современных трудах англоязычных авторов (Т. Шибутани, Ч. Бонвелл, Т. Сазерланд и др.). Методические объединения преподавателей иностранного языка, кафедры и факультеты теоретически признают ценность ролевой игры, но на практике не часто используют этот метод активного обучения студентов. На то есть несколько причин, которые анализируются в исследованиях [4]. Рассмотрим эти причины, опираясь на собственный опыт использования метода ролевой игры на занятиях со студентами-социологами.

Причины не использовать преподавателями метод ролевой игры. Основной вопрос для преподавателя, планирующего проведение ролевой игры на занятии: а что делать, если студенты не захотят играть? Особенно актуален этот вопрос для преподавателя, у которого не большой опыт использования методов активного обучения в учебном процессе.

Другой, часто возникающий вопрос: насколько эффективен метод ролевой игры, его обучающий потенциал. Преподаватель, как правило, не подвергает сомнению исследования, утверждающие полезность и эффективность метода ролевой игры. Но как измерить результат игровой деятельности? Как оценить достигнутые учебные успехи? Довольно часто у преподавателя (и у студентов тоже) после проведения ролевой игры возникает ощущение, что было занимательно и весело, но никто ничему не научился.

Еще один барьер – возможность получения негативной обратной связи от коллег-преподавателей и студентов. Причем шанс получить именно негативную оценку от коллег и студентов увеличивается в силу того, что коллеги, не практикующие проведение ролевых игр, будут видеть потенциальную конкурентную угрозу для оценки своей деятельности; а студенты – в ответ на изменение их пассивной позиции обучающегося в привычно организованном учебном процессе.

Нередко преподаватель, планируя занятие, задумывается над тем, что хорошо бы было использовать метод ролевой игры со студентами в аудитории. Но предстоящая работа по планированию и разработке самой игры, подготовка методического материала (в случае, если берется уже готовая разработка) и непредсказуемость хода и результата игры, когда столько сил потрачено на ее подготовку, пугают преподавателя, и ролевая игра заменяется другими, более прогнозируемыми в своем использовании методами.

Но, пожалуй, основная причина не использования преподавателями ролевых игр на занятиях со студентами - отсутствие у преподавателя опыта организации учебно-игровой деятельности студентов, страх возможной неуправляемости ситуациями, возникающими в ролевой игре. Поскольку большинство преподавателей в свою студенческую бытность редко получали опыт участия в ролевых играх (и зачастую этот опыт был отрицательным), то опасения, что ситуация в аудитории выйдет из-под преподавательского контроля влияет на принятие преподавателем решения не использовать учебную игровую деятельность на занятиях.

Очевидно, что список причин, влияющих на принятие преподавателем решения использовать или не использовать ролевые игры на аудиторных занятиях, может быть продолжен, и все они довольно подробно описаны [1]. Не менее очевиден и тот факт, что практически все эти причины лежат в психологической плоскости деятельности преподавателя и предыдущего опыта преподавания. И если преподаватель все-таки рискнет, невзирая на перечисленные психологические барьеры, использовать метод ролевой игры на занятии, то с чего же лучше начать?

Если у преподавателя нет навыка безбоязненного использования игровых методов на занятиях со студентами, то начинать лучше с таких ролевых игр, где взаимодействие студентов между собой в игре минимально, а, значит, есть возможность лучше контролировать происходящее. Как правило, на начальном этапе преподавателю легче и лучше использовать уже готовые разработки ролевых игр. Это позволяет снять напряжение за фабулу и интригу игры, которую, конечно, профессиональные разработчики могут учесть лучше, чем не имеющий достаточного разработческого опыта преподаватель.

Приняв решение о проведении на занятии ролевой игры, преподавателю стоит четко определить как свою деятельность, так и деятельность студентов. На первых порах стоит четко определять временные рамки своих действий и действий студентов. Кроме того, важным является структурированность игровых взаимодействий, когда легко отслеживать деятельность каждого участника и легко корректировать ход игры путем внесения поправок.

Функции преподавателя при проведении ролевой игры. Функции преподавателя во время ролевой игры расширяются по сравнению с традиционным обучением, нацеленным на простую передачу информации. Так исследователи [5] выделяют пять основных функций деятельности преподавателя при организации игровой учебной деятельности обучающихся:

1. *информационная* – инструктаж студентов о целях, содержании и правилах игры;
2. *консультационная* – прямые подсказки студентам во время игры, чтобы полнее использовать потенциал игры и повысить уровень обучаемости;
3. *арбитражная* – следить за соблюдением правил игры;
4. *фасилитаторская* – подбадривание участников игры и активизация их учебной деятельности;
5. *регулирующая* – дающая возможность каждому участнику реализовать свою роль в игре и не допускать доминирования кого-то одного из игроков.

Далее в тексте на примере конкретной ролевой игры [6] будет показана реализация каждой функции в процессе подготовки и проведения занятия.

Ролевая игра «Поливариативность ситуации» для студентов-социологов. Ниже предлагается: краткое описание фабулы ролевой игры; методическое обеспечение и подготовка преподавателя к проведению игры; инструктаж студентов перед началом игры; проведение самой игры; анализ результатов и оценивание учебной деятельности студентов по окончании игры.

Фабула игры. Преподаватель выбирает небольшую территорию (холл, вестибюль, аудиторию, вид из окна и т.п.), которую в ходе игры будут наблюдать студенты. Каждый из участников получает карточку с указанием его роли в игре, при этом текст карточки следует сохранить в тайне от окружающих. Задача каждого участника максимально идентифицироваться с этой ролью, т.е. посмотреть на окружающую действительность с позиции своего героя. Все участники одновременно выходят на территорию, предложенную для осмотра, (или, если в качестве территории взят вид из окна, то подходят к окну) и следующие 5 минут, в полной тишине, наблюдают за происходящим глазами своего персонажа.

Вернувшись на свои исходные места, каждый студент берет лист бумаги и описывает на английском языке все, что он видел, с позиции отведенной ему роли. При этом в описании важно не употреблять слов, прямо указывающих на конкретный персонаж, например, “я как ректор университета ...” или “глазами артиста я увидел...”.

После того, как все участники закончили свои описания (на эту работу отводится 15-20 минут), вывешивается перечень персонажей (ролей), которые будут представлены в аудитории.

Студенты по очереди начинают зачитывать свои описания. После каждой презентации делается небольшая пауза (30-40 сек.), в течение которой каждый присутствующий самостоятельно, на отдельном листе, фиксирует свою версию о роли зачитавшего текст, причем роль выбирается из предоставленного перечня (перечень также составлен на английском языке). Когда все описания зачитаны, начиная с первого участника по порядку представления, остальные начинают высказывать свои версии относительно его роли. Когда все версии выслушаны и аргументированы, участник называет свою роль.

Подготовка к игре. Прежде всего, преподавателю при подготовке к занятию стоит тщательно выбрать сами роли. Здесь важно учитывать, что описание студенты будут делать на неродном для них языке, и роли со смежными профессиями будет очень трудно распознавать. Именно поэтому стоит выбирать перечень ролей, в котором каждый персонаж имеет явно выраженную профессиональную окраску. Что касается количества ролей, то их должно быть ровно столько, сколько будет участников. Поскольку, например, в нашем случае максимальное число студентов, присутствующих на занятиях, не превышает 16, изначально заготавливается перечень из 16 ролей. Если на занятиях менее 16 человек, то из списка убирается столько ролей, сколько нужно для того, чтобы оставшееся количество совпадало с количеством присутствующих на занятиях. Приведем пример ролей, которые использовались на занятиях со студентами-социологами при проведении игры.

РОЛИ:

- | | | |
|------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| 1. Ректор университета | 2. Студент-первокурсник | 3. Художник |
| 4. Адвокат | 5. Сторож | 6. Архитектор |
| 7. Служащий банка | 8. Милиционер | 9. Террорист |
| 10. Пожарник | 11. Бармен | 12. Продавец овощного лотка |
| 13. Врач-терапевт | 14. Стюардесса | 15. Спортсмен |
| 16. Социолог | | |

На каждую роль следует написать свою карточку. Можно на этой же карточке написать ключевые слова (фразы, обороты и т.п.), которые с точки зрения преподавателя будут способствовать более точной идентификации роли при использовании их в описании. Тем самым преподаватель будет усиливать свою *фасилитаторскую* функцию и обеспечивать лучший учебный результат.

Инструктаж студентов. Данная игра не требует от студентов какой-либо предварительной подготовки и, следовательно, преподавателю не нужно предупреждать студентов заранее о предстоящей игре. В начале занятия следует рассказать студентам правила игры, четко оговорив критерии успешности ее проведения. К таким критериям, в первую очередь, относится точное следование алгоритму проведения игры:

- получили карточку;
- осмотрели в тишине территорию;
- описали увиденное, не используя прямое указание на роль, и консультируясь, в случае необходимости, только с преподавателем;
- внимательно выслушали другие тексты, делая запись после каждого прочтения;
- зачитали свой текст;
- вслух по очереди идентифицировали тексты с ролями.

На этом этапе преподаватель реализует *информационную* функцию своей деятельности. Важно, чтобы инструктаж был четким, коротким и хорошо понят студентами.

Проведение игры. Задача преподавателя в ходе работы студентов со своими ролями сводится к трем функциям – *арбитражной* (следить за соблюдением правил игры), *фасилитаторской* (мотивировать студентов, подбадривать при чтении текстов) и *консультационной* (работа с индивидуальным запросом студентов во время составления текста). В то время, когда студенты пишут свои тексты, преподавателю необходимо убрать из списка лишние роли, чтобы исключить путаницу при идентификации ролей с текстами. Лучше список ролей иметь написанным заранее на слайде или листе большого формата – тогда будет больше возможности консультировать и наблюдать работу студентов в аудитории.

Анализ игры. Всякий анализ ролевой игры важно начинать, сняв эмоциональный накал, и лишь затем переходить к рациональному восприятию игры. В традиционном образовании феномен эмоционального состояния рассматривается как малозначимый. В личностно-ориентированном обучении, методом которого является, в том числе, и ролевая игра, важным становится все, что происходит в процессе образования: эмоциональное не противопоставляется рациональному, и оба расцениваются как взаимнеобходимые составляющие. В анализе любой учебной ситуации важно использовать оба аспекта происходящего. Так, со студентами можно обсудить следующие вопросы: что способствовало вашей идентификации со своей ролью? что мешало? что из прочитанного

другими участниками произвело наибольшее впечатление? что чувствовали те, роли которых были угаданы? почему? что чувствовали те, чьи роли не угадал никто? почему? что помогало определять роль другого? что мешало? если бы пришлось играть еще раз, то что бы нужно было изменить в модели игры? Важным условием использования данной ролевой игры в курсе английского языка является условие обсуждения результатов игры на английском языке (отработка разговорных навыков).

Отдельного внимания заслуживает проблема оценивания учебной деятельности студентов в данной ролевой игре. Представляется целесообразным оценивать письменные тексты студентов, а также их участие в обсуждении, разграничивая при этом оценки, а не ставя одну общую.

Опыт использования данной ролевой игры позволяет отнести ее к эффективному образовательному методу, вовлекающему студентов в активную учебную деятельность и развитие своих языковых компетентностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва, 1978 – 324 с.
2. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. – М., 1980. – 218 с.
3. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
4. Charles C. Bonwell & Tracey E. Sutheland. The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / Active Learning Strategies for the Higher Education. – JATEPress, Szeged, 1997, p. 7-19.
5. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусев. – Мн.: «БІП-С», 2003. – 182 с.
6. Гражданское воспитание. Пособие для педагогов и психологов под ред. Л.Кирилук. – Мн.: Тэхналогія, 2000. – 175 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грайда Мальцева – старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: лінгвістична психологія, інтерактивні методики.

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Ірина МИКИТКА (Львів, Україна)

У статті виокремлено та охарактеризовано інноваційні форми та методи професійного навчання студентів на заняттях німецької мови у вищій школі та виявлено їх вплив на ефективність іншомовної підготовки студентів.

Ключові слова: інноваційні форми, методи навчання, іноземна мова, досвід, навчання іноземної мови, вплив, студенти економічних факультетів.

The article singled out and described innovative forms and methods of vocational training students in the classroom foreign language in high school and found their influence on foreign language performance of students.

Key words: innovative forms, methods of education, foreign language, experience, learning a foreign language, influence, students of economical faculties.

Випускник вищого навчального закладу повинен мати фундаментальні знання іноземних мов, які б відповідали вимогам сьогодення та змінам, що відбуваються в українському суспільстві (глобалізація соціально-економічних, політичних процесів, інтеграція до європейського освітнього простору). Компетентні і конкурентоспроможні фахівці завдяки якійсій іншомовній підготовці матимуть змогу реалізувати свою соціальну та мовну мобільність у міжкультурному спілкуванні та співпраці. Відтак, в умовах сьогодення особливо важливого значення набуває ефективне вивчення іноземних мов (німецької та англійської) шляхом застосування у навчальному процесі інноваційних форм та методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність використання новітніх технологій при вивченні іноземної мови у вищій школі для досягнення цієї мети. Питання застосування інноваційних технологій висвітлено у працях українських

(Д.Давиденко, Т.Коваль, Т.Козак, В.Коломієць, В.Краснопольський, О.Кужель, О.Левченко, В.Масальський, М.Онищенко, Л.Подопригора, В.Ткачук та ін.) та російських (І.Кошман, М.Ляховицький, Т.Полілова, В.Пономарьова та ін.) науковців. Різним аспектам вивчення іноземної мови присвятили свої праці такі вітчизняні дослідники: Д.Гулько, Ю.Дегтярьова, С.Ніколаєва, Т.Мартьянова, Р.Мільруд, Е.Полат та інші.

Актуальність дослідження зумовлена практичною необхідністю викладання іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації на даному етапі розвитку суспільства. Слід зазначити, що вивчення праць провідних учених, навчально-методичних матеріалів, основних форм та методів навчання іноземної мови у вищій школі України засвідчили наявність основних суперечностей між:

- необхідністю і доцільністю досконалого вивчення іноземних мов і недостатньою актуалізацією цієї проблеми в освітньому просторі України;

- наявністю інноваційних форм та методів оволодіння іноземною мовою і недостатнім рівнем їх застосування у вітчизняній практиці вищої освіти.

Це й зумовлює необхідність удосконалення рівня оволодіння іноземною мовою шляхом застосування у навчальному процесі вищої школи інноваційних форм і методів навчання.

Мета нашого дослідження полягає у виокремленні та вивченні інноваційних форм і методів навчання та визначенні можливостей їх застосування при викладанні іноземних мов у вузах України.

У контексті проведеного дослідження вважаємо за необхідне: розглянути основні підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо трактування термінів «форма навчання», «метод навчання», а також виокремити та охарактеризувати інноваційні форми і методи професійного навчання студентів на заняттях іноземної мови у вузах та з'ясувати їх вплив на ефективність іншомовної компетенції студентів економічних факультетів.

Аналіз опрацьованого матеріалу дозволяє стверджувати, що у німецькій педагогіці до сьогодні немає чіткого поділу на форми та методи навчання. Форма навчання як категорія залишається у сучасній педагогічній науці Німеччини багатогранною. У різних теоретичних концепціях німецьких учених поняття форми навчання охоплює різні педагогічні явища [7: 26]: види навчальної діяльності [8: 31], фази навчального процесу [16], організаційні умови навчання [9: 3; 10: 116; 11: 137], типи шкіл [15: 215]. Найчастіше дослідники прирівнюють форми навчання до методів [12: 60; 14: 26] та зараховують їх до методики навчання [7: 26].

Вивчення праць, присвячених трактуванню та систематизації методів навчання, свідчить, що методи навчання також не мають однозначного трактування. Саме тому у зарубіжній педагогіці до сьогодні не припиняються дискусії стосовно найбільш точного їх визначення.

Проведений порівняльний аналіз трактування змісту методу навчання, дозволяє стверджувати, що більшість вітчизняних (Н. Волкова, М. Фіцула) і російських (І. Харламов) науковців схиляються до тлумачення цієї категорії як упорядкованого способу взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямованого на досягнення окреслених навчально-виховних завдань [2: 275; 5: 130; 6: 185].

Дослідження показало, що, на відміну від вітчизняних і російських дослідників, більшість науковців Німеччини обмежується констатацією факту, що метод у перекладі з грецької означає дослідження, спосіб, шлях до досягнення мети. Однак у Німеччині існують ще й інші точки зору щодо трактування цього терміну як наукової категорії.

Німецькі вчені К.Кюнцлі, Ф.Берчі розуміють під методом навчання гнучкі інструменти навчального процесу, які залежно від навчально-виховних завдань можуть змінюватися або пристосовуватися до них [13: 57].

Німецький дослідник А.Рот відносить до поняття методу навчання усі заходи, що застосовує викладач під час навчального процесу [17: 24]. Отже, трактування термінів форми та методи навчання у сучасній науці не є однозначними.

На основі теоретичних досліджень та практичного досвіду викладання німецької мови у студентів економічних факультетів з'ясовано, що застосування у навчальному процесі поряд з традиційними інноваційних форм та методів навчання є особливо актуальним. Саме вони стимулюють творчу активність студентів, вчать їх мислити, допомагають подолати невпевненість, сприяють самоствердженню, роблять навчальний процес захоплюючим і

цікавим, і, що важливо, спонукають студентів до діалогічного мовлення іноземною мовою професійного спрямування.

Застосування методу навчальної дискусії, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми, створення ситуації пізнавальної суперечки з метою досягнення істини шляхом зіставлення різних думок відіграє вирішальну роль у навчальному процесі, оскільки студенти вчаться висловлювати власні погляди, формулювати свої переконання, дискутувати з опонентами, спростовувати їхню думку, переконувати аудиторію в правильності власних тверджень німецькою мовою.

Цей метод допомагає студентам самостійно мислити, розвиває у них вміння практичного аналізу, ретельної аргументації висунутих положень, навчає відстоювати власну думку. Зауважимо, що важливою умовою ефективності навчальної дискусії у ході вивчення іноземної мови є попередня змістовна та мовленнєва підготовка студентів, яка полягає в накопиченні необхідних знань не лише з предмету дискусії, а й повторення раніше засвоєних граматичних та лексичних тем [18].

На сучасному етапі при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах важливого значення набуває застосування методу “Дебати: За і Проти”. Це змагання між двома командами. Основні передумови проведення дебатів: наявність двох протилежних позицій щодо окресленої викладачем проблеми; кожна команда повинна ретельно готувати свої аргументи: кожен виступ має бути підтверджений інформативними та ілюстративними матеріалами, доповідачі мають бути готовими до запитань та аргументів опонентів; учасники дебатів виступають по чергові. Перемога надається команді, яка більш ефективно й аргументовано довела свої переконання і спростувала протилежні.

Власний досвід роботи показує, що важливе значення під час професійної підготовки студентів на заняттях з іноземної мови має застосування методу створення проблемних ситуацій, який ґрунтується на реальному прикладі життєвої ситуації. Зауважимо, що навчання за вказаним методом відбувається у групах з 4–6 осіб та зорієнтоване на розвиток комунікативних навичок студентів, їх самостійності, активності, творчого мислення. Важливою передумовою застосування цього методу у навчально-виховному процесі є самостійне формулювання студентами проблеми на основі постановки проблемних запитань і пізнавальних завдань, пошук шляхів їх розв’язання через висунення гіпотез, вирішення проблеми і перевірка одержаних результатів [16; 18].

Метод створення проблемних ситуацій передбачає такі етапи [18]:

1. Початковий етап – студенти ознайомлюються з проблемною ситуацією, встановлюють передумови її виникнення, формулюють ключові завдання, здійснюють пошук можливих шляхів її розв’язання через висунення гіпотез.

2. Інформативний – зорієнтований на самостійне формування студентами інформаційної бази. Критерієм відбору інформації слугують ключові завдання, виокремлені на першому етапі.

3. Етап колективного обговорення – визначення усіх альтернативних можливостей вирішення даної проблеми і дослідження різних варіантів та шляхів її розв’язання.

4. Резолюція – полягає у визначенні студентами пріоритетних шляхів вирішення запропонованої проблеми, на основі врахування всіх аргументів.

5. Диспут – кожна група студентів представляє результати дослідження та висуває якнайбільшу кількість аргументів щодо правдивості пропонованих ними ідей. Інші групи ретельно перевіряють обґрунтованість та відповідність їх тверджень. Позитивним на даному етапі є можливість студентів ознайомитися з різними точками зору щодо розв’язання проблеми та логікою її вирішення.

6. На заключному етапі – порівняльного узагальнення – здійснюється порівняння результатів дослідження кожної групи з наявними у реальному житті, виокремлення найбільш ймовірних шляхів подолання задекларованої проблеми та підведення підсумків щодо проведеної студентами роботи [18: 281].

Отже, застосування у навчальному процесі методу створення проблемних ситуацій забезпечує швидке та ґрунтовне засвоєння знань, робить навчальну діяльність захоплюючою та реальною, вчить студентів самостійно долати труднощі.

Матеріали дослідження свідчать, що не менш ефективним у процесі професійної підготовки студентів на заняттях німецької мови є метод ділової гри, який сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню ними навчального матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми його відтворення.

Останнім часом досить активно розробляється методика використання комп'ютерних програм, які набувають сьогодні все більшого застосування. Комп'ютерні програми відкривають широкі можливості для удосконалення процесу навчання іноземної мови. Це зумовлено наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій, які неможливо відтворити у відеофонограмі. Комп'ютерна програма дозволяє здійснювати навчання та контроль засвоєння іноземної мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності.

Рівень економічного та технологічного розвитку сучасної світової спільноти вимагає від майбутнього спеціаліста формування досвіду існування в інформаційному просторі, тобто – інформаційної компетентності. А оскільки для студентів, що вивчають комп'ютерні науки, це новоутворення є особливо значущим, не можна пройти повз можливість об'єднати обидві цілі, що стоять перед сучасною професійною освітою: формування іншомовної та інформаційної компетентностей у студентів ВНЗ у процесі вивчення курсу іноземної мови. Здійснивши аналіз методичної літератури, яка пропонує класифікацію та опис сучасних ІКТ, що використовуються (або лише плануються до використання) в сучасній професійній педагогіці, ми дійшли висновку, що ті можливості, що пропонують сьогодні сучасні інформаційні та телекомунікаційні комп'ютерні технології доцільно розділити на два класи: власне середовища, де відбуватиметься процес опанування професійною іноземною мовою (навчальне середовище) та інструментарій, засобами якого здійснюватиметься формування необхідних для майбутнього спеціаліста навичок спілкування.

До першого класу віднесемо: тематичні форуми, дистанційні конференції, олімпіади, курси та проекти, розміщені на мікропорталах, закритих навчальних платформах та інтернет-сайтах.

До другого класу належать наступні засоби: від телекомунікаційних ресурсів Інтернет, спеціалізованого лінгводидактичного програмного забезпечення (навчальні програми, аудіо-та відеопроекти, навчальні симулятори, тестові додатки, ресурси спеціалізованих сайтів).

Третім варіантом організації технологічного навчального середовища пропонується також використання Інтернет-сайту як простору для комунікації та розміщення навчальних матеріалів.

Все вищевказане дозволяє виділити наступні напрямки використання телекомунікацій у викладанні іноземної мови на економічних факультетах ВНЗ: міжгрупове (міжмове) спілкування з носіями іноземної мови за допомогою e-mail, організоване в телекомунікаційних мережах, використання різноманітних ресурсів навчальної інформації для накопичення дидактичних матеріалів, самостійне вивчення мови за допомогою дистанційних навчальних курсів. Звичайно, запропоновані шляхи створення технологічного навчального середовища з метою формування іншомовної компетентності у студентів економічних спеціальностей не є взаємовиключаючими. Мова йде про поєднання традиційного навчання мови з можливостями сучасних інноваційних технологій.

Таким чином, засоби навчання іноземної мови мають важливе значення для забезпечення повноцінної та ефективної організації діяльності студентів із оволодіння іншомовною діяльністю. В умовах недостатньої кількості практичних годин на вивчення іноземної мови у ВНЗ та зацікавленості студентів у використанні новітніх інформаційних технологій в процесі вивчення іноземної мови є доцільним запропонувати методику формування іншомовної компетентності, яка включала б традиційні методи навчання іноземної мови в поєднанні з новими інформаційними та телекомунікаційними технологіями, що надають можливість звільнити викладача від рутинної роботи та забезпечити студентів актуальними оригінальними текстами та інформацією, що найповніше відповідають їх спеціалізації.

Перспективою подальшого дослідження є розробка моделі засвоєння знань на основі сучасних технологій вивчення іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. Н. Общие методы обучения в школе / А. Н. Алексюк. – Изд. 2-е, перераб. и дополн. – К. : Рад. школа, 1981. – 207 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібн. для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова– К. : Академія, 2001. – 576 с.
3. Інноваційні технології на уроці німецької мови / Упоряд.: Л. Горбач. – К: 2008. – С. 4–9, 87–89.
4. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка: [навч. посібн.] / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К.: МАУП, 2002. – 176 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібн. [для студ. вищ. педагог. закл. освіти] / М. М. Фіцула– 2-е вид. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 192 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогіка: [учебное пособие] / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 4-е изд. – 519 с.
7. Хоменко Т. А. Тенденції розвитку форм навчання середньої школи Німеччини в другій половині ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Хоменко. – Кіровоград, 2005. – 195 с.
8. Aebli H. Zwölf Grundformen des Lehrens / H. Aebli. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1994. – 410 S.
9. Boettcher, W. / Meer, D.: Hochschuldidaktische Anschlussüberlegungen und ihre hochschulpolitische Rahmung. In: Boettcher, W. / Meer, D. (Hg.) 2000 (= B6), 173-182
10. Diederich J. Theorie der Schule / J. Diederich, H.-E. Tenorth. – Berlin : Cornelsen, 1997. – 256 S.
11. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945 / Christoph Führ. – Bonn : Inter Nationes, 1996. – 342 S.
12. Glöckel H. Vom Unterricht / H. Glöckel. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1992. – 360 S.
13. Künzli Ch. Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung / Christine Künzli, Franziska Bertschy. – Bern : Institut für Erziehungswissenschaft. – 3. überarbeitete Fassung, 2008. – 71 S.
14. Ortner R. Kind – Schule – Gesundheit / R. Ortner. – Donauwörth : Ludwig Auer, 1979. – 216 S.
15. Peterßen W. H. Handbuch: Unterrichtsplanung / W. H. Peterßen. – München : Ehrenwirth, 1996. – 458 S.
16. Prange K. Bauformen des Unterrichts / K. Prange. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1986. – 291 S.
17. Roth A. Die Elemente der Unterrichtsmethode / A. Roth, H.-G. Roth. – München: List, 1978. – 155 S.
18. Weber B. Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. - Heft 1/2010. - S. 91-114

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Микитка – асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: сучасні підходи до викладання німецької мови у вузах, семантика фразеологізмів з онімним компонентом у національних варіантах німецької мови.

BAUYRZHAN MOMYSHULY'S HERITAGE

Гульнара МИРЗАКУЛОВА (Алматы, Казахстан)

У статті розглядається значущість патріотичного виховання молоді на основі спадщини учасника Великої Вітчизняної війни, Героя Радянського Союзу і письменника Бауыржан Момишули. Визначаються патріотичні ідеї в прозових, поетичних роботах, прислів'ях і приказках, і листах з фронту Б.Момишули.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотичний дух, батьківщина, подвиг, національні блага, рідна мова, традиції та звичаї народу, національні інтереси.

The article considers the importance of patriotic education of youth on the basis of Bauyrzhan Momyshuly's heritage, a participant of the Great Patriotic War, Hero of the Soviet Union, and writer. B.Momyshuly's patriotic ideas are identified in his prose, poetry, proverbs and sayings, and letters from the front.

Key words: patriotic education, patriotic spirit, motherland, heroism, national values, mother tongue, traditions and customs of the nation, patriotism, national interests.

"Today the state is interested primarily in such a delicate matter as the work with young people. It is very important to bring up new generation in military and patriotic sentiment," said President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev.

State order for the education of the individual, the formation of its civil and patriotic consciousness is defined in the founding documents of the Republic of Kazakhstan and above all in the state program "Patriotic Education of Citizens of the Republic of Kazakhstan, where the ways of creation and development of the state system of patriotic education. This document has become a vital instrument to prepare citizens to ensure the sovereignty and security of our country, protecting its national interests".

In accordance with the Decree of President of the Republic of Kazakhstan dated October 10, 2006 № 200 "About state program of patriotic education of citizens of the Republic of Kazakhstan", the President of our country Nursultan Nazarbayev focused on the formation of civic consciousness of students to obtain knowledge about the history of their country, region, education of the younger

generation with the spirit of patriotism and love for their country as an example of courage and exploits of heroes of the Great Patriotic War, soldiers of the Armed Forces of the Republic of Kazakhstan into base of the educational patriotic work with students undergoing military training.

Patriotism is a love for one's country and a desire to make it better. It is contrasted with simple nationalism (or jingoism) in that nationalism and jingoism represent a blind loyalty to one's country even when it wrong. Patriotism, on the other hand, recognizes when its nation is wrong and fights to correct the wrong even as it supports that nation.

Patriotism is important in the lives of youth today for several reasons. One is because the youth of today will inherit the nation tomorrow. If youth do not become involved in making our nation better, they may not receive a nation worth inheriting. Second, the nation built by today's youth will be the nation they pass along to their own children. If young people today wish their children to have freedom, the young people of today must protect and defend that freedom by supporting our country and working to make it ever better. Third, the youth of today owe a debt to those of the past who sacrificed, worked hard, and even died to build us a free nation. To keep faith with those who have gone before and upon whose toil and sacrifice the nation was built, youth need to show patriotism.

Patriotism begins with the family. Educating this notion is very important nowadays. A strong and healthy family is the first and basic unit of society and of the state. The strongest and most well organized state will come to a condition of decline and disintegration if its family unit falls apart and there are no bases of family life and upbringing. If, on the other hand, the family unit is strong and the upbringing is healthy, then in the event of a major external destruction of the forms of state life, the people remain capable of carrying on life and can re-establish the strength and unity of the state.

The definition to the notion *patriot* is given in the Explanatory dictionary of the Kazakh language: "Patriot is a person who loves his/her Motherland, nation, land and water, and works hard for the sake of national interests. Example sentences: They are the patriots of the nation, and the best workers of agricultural sphere". In the Kazakh soviet encyclopedia the word *patriotism* (from Greek – Motherland) is defined as love for Motherland. In philosophy dictionary the word *patriotism* is defined as moral and political principle, social feeling of love, faith for Motherland, being proud of own country, and strive for protecting national values.

The notion of patriotism is widely considered in B.Momyshuly's works. If wisdom comes with years, worth is always within a human being. These words speak about Bauyrzhan Momyshuly, one of the greatest figures of Kazakhstan, Hero of the Soviet Union, Khalyk Kaharmany. Future hero was born in Kolbastau village of Zhambyl region in the south of Kazakhstan. He accomplished 7 year education and worked as a rural teacher. Afterwards young talented industrious Bauyrzhan received the post of secretary at the district executive committee and later the post of chief of police. In 1932 Bauyrzhan Momyshuly was drafted into the Krasnaya Armiya (Red Army) forces. Upon completion of his service Bauyrzhan worked in banking sphere and proved to be a promising financier. However, he was destined to be a warrior. In 1936 having accomplished the courses at Leningrad Financial Academy he returned to military service. He commanded a troop and squadron, assistant to the regimental headquarters executive officer. In 1941 he became instructor of Kazakh military commissariat. In the years of the Great Civil War Bauyrzhan expended efforts to form the 316th rifle division which under his command fought many battles and accomplished feats. Bauyrzhan proved to be a talented commander and perfect strategist. His name became a legend. Doctor of philological sciences, professor Mekemtas Myrzakhmetov, head of the department of the Taraz State University is working on creating of a documentary compilation on the life and works of Bauyrzhan Momyshuly. For this purpose, a scientist opened the university research center Bauyrzhanovedeniye. Bauyrzhan Momyshuly is undoubtedly a great man, skillfully combining the talent of a military leader and writer. Readers learnt about Bauyrzhan Momyshuly through his famous books "The Battle for Moscow", "Notes of an officer" and were pleased to get to know that in the hero's archive, there are his other works. Of course, B. Momyshuly is not only a hero, but a writer who bequeathed a great literature heritage. His works in four volumes in Russian and Kazakh languages found their way into the heart of the reader. So the question about B. Momyshuly's works to be included in thirty volumes is quite natural. The new collection will cover B. Momyshuly's

manuscripts taken from the RK Central Archive, special military archives of Moscow, the city archives, as well as records kept in the house of the son of the hero. In addition, there are documentary notes made by B. Momyshuly and kept in the personal archives of different people. When were these manuscripts written? From 1928 to 1982 is 54-year life period of the hero. B. Momyshuly was born on December 24, 1910. This means, he began to write at the age of 18. Yes, his writing talent was evident very early. The hero writes: "My career started from the position of the rural policeman. Then I devoted my time to literature. In those years, literate, educated young Kazakhs were rather few. We had to be educators, and publishers, writers and editors at the same time". The hero's first essay was published in 1928 in Zhualynsk regional newspaper. At that time already one might feel the inner strength and talent of the writer. Most of B. Momyshuly's works are in Russian. Perhaps this is the influence of the Soviet ideology of that time or the echo of military discipline. Yes, most of his works are presented in Russian. At that time there were very few writers who could freely write both in Kazakh and Russian languages. Bauyrzhan was a true son of his people, took to heart his people's problems. A lot of books narrate about his exploits. The most well-known is the tale of Alexander Beck "Volokolamskoye Highway" which was translated into the German, Czech, Jewish, English, French and other languages. There are many stories about Bauyrzhan Momyshuly in Kazakh literature. And a lot of films were created in honor of the great defender of homeland.

Along with the above mentioned scientists A.Krivitski, M.Auezov, M.Gabdullin, Sh.Murtaza, E.Ysmailov, A.Nurshaikov, Sh.Eleukenov, B. Momyshuly (his son), Z.Akhmetova, M.Kaldybayev, etc. wrote about the hero of our nation.

Kassym akyn (=poet) composed such lines in honour of Bauyrzhan Momyshuly:

Нақ сол кезде естідім ер дүбірін,
Атағы атын алып келді бұрын,
Үстінде туған елдің тұрды толқын
"Бауыржан Момышұлы" - деген бір үн.

In his works Bauyrzhan Momyshuly paid a lot of attention to lifting national spirit. Therefore, he published several books. For example, "Қанмен жазылған кітап" (=A book written with blood), "Ұшқан ұя" (=A nest we flew from), "Төлеген Тоқтаров" (=Tolegen Toktarov), "Бір түннің оқиғасы" (=A story of one night), "Генерал Панфилов" (=General Panfilov), "Москва үшін шайқас" (=A battle for Moscow), "Олар менің есімде" (=I remember them), etc. B.Momyshuly's works can give a lot for patriotic education. First of all, they are the most important means of educating responsibility and honour. Second, they represent heritage full of information about upbringing, family breeding, customs and traditions. Third, they can help us memorize the image of our world war heroes. The most important feature typical to the youth psychology is their interest in heroic literature. While studying B.Momyshuly's works one can see that his works are based on real events, and true stories. B.Momyshuly's works can be classified according to literary genre: prose, poetry, scientific works, proverbs and sayings, letters from the front).

Patriotic ideas in his prose (novels, narratives, stories): solidarity of the nation and the motherland, respecting nation's friendship, family education: peculiarities of education of sons, daughters, daughter-in-laws, respecting customs and traditions, being faith to the nation, etc.

Patriotic ideas in poetry: political and social state in the society, respecting customs and traditions, respecting older and younger generation.

Patriotic ideas in scientific works (lectures and reports): psyche of war, definition of military terms, tactics, image of teachers and heroes, educating faith and heroism.

Patriotic ideas in his proverbs and sayings: Motherland, order, heroism, faith, life, death, and others. For example, "Отан от басынан басталады" (=Motherland begins with the family), "Отан оттан да ыстық" ("Motherland is hotter than fire"), "Елің үшін отқа түс күймейсің" ("If you burn yourself for the Motherland, you will not get hurt").

Patriotic ideas in the letters from the front: to protect the Kazakh language and mentality, to translate scientific terms correctly into the Kazakh language, to use the media and fiction language correctly, national games are means for military education.

To educate patriotism one should use B.Momyshuly's heritage not only in during the educational process, but also during extracurricular activities.

In B.Momyshuly's works the Kazakh heroes are described as wise, patriotic, interested in heroism, brave, and responsible.

In B. Momyshuly's works he is described as cautious, keen, wise etc., and patriotism is often noticed in his actions. B.Momyshuly strives for defending his honour, and commits feats that prove his heroism.

The contents of patriotic education is aimed at formation of the following traits: to love the motherland, to work for the future of the motherland, to know and love the mother tongue, to be aware of national customs and traditions, to respect religion and historical heritage, to respect one's compatriots and the representatives of other nations. Educating patriotism among the Kazakh youth is very important. If the Kazakh nation can start the collaboration and cooperation among the different nations, then the country will develop steadily. Nowadays we need patriotic youth that will contribute to the development of Kazakhstan with its recent independence and good economy.

The purpose of patriotic education:

- to explain how the patriotic qualities of the youth on the higher educational, pedagogical, and civic basis is important for the society;
- to get the youth acquainted with the peculiarities of the specialties selected by them, and let them understand the importance of their majors for the society in the future;
- to develop and improve the patriotic spirit of the youth, and teach them to love their jobs;
- to explain the importance of gaining knowledge in the field selected, and the achievement they can reach if they become professionals;
- to explain the military, political, and economic security system as their personal responsibilities;
- to lift up the patriotic spirit, to make them proud of Kazakhstan, of their motherland, to make them believe in infinity of independence.

While giving patriotic education to the youth one should consider the following points very carefully:

- patriotic concept;
- faith to the country, faith to the Constitution;
- feeling proud of being Kazakh;
- feeling of civic duty;
- studying the most important qualities as a future professional.

Patriotic education will help to educate the youth as responsible, careful people, who will contribute to the development of Kazakhstan. This is an important factor of upbringing process. Therefore, giving patriotic education to the youth is an integral part of higher educational programs.

БИБЛЮГРАФІЯ

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстанның болашағы – қоғамның идеологиялық бірлігінде.
2. «Бәсекеге қабілетті Қазақстан, бәсекеге қабілетті экономика», «бәсекеге қабілетті халық үшін» ҚР Елбасының жолдауы «Жетісу» газеті №34.
3. Иманбаева Сәуле «Ұлттық патриотизм негіздері» Алматы, 2004.
4. У. Асыллов, Ж. Нұсқабайұлы «Әдептану» 2001.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гульнара Мирзакулова – магістрант Казахського державного жіночого педагогічного університету, викладач Міжнародного університету інформаційних технологій.

Наукові інтереси: методика викладання.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Марія ОЛЬХОВИЧ-НОВОСАДЮК (Львів, Україна)

У статті розглядаються проблеми організації інформаційного освітнього середовища на базі сучасних телекомунікаційних технологій у закладах вищої освіти. Наводиться визначення, структура та класифікація інформаційних освітніх середовищ. Представлено веб-інструменти для навчання іноземних мов. Визначено дидактичні функції інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційне освітнє середовище, інформаційно-комунікаційні технології, веб-інструменти, віртуальне навчальне середовище, модульність, інтерактивність, інформаційні ресурси, мультимедіа.

The article deals with the issues of formation of information educational environment based on the modern telecommunication technology in institutions of higher education. The definition, structure and classification of information educational environments are presented. Web-based tools for teaching foreign languages have been observed. The didactic functions of information and communication technology have been identified.

Keywords: information educational environment, information and communication technology, web tools, virtual learning environment, modularity, interactivity, information resources, multimedia.

З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і зростанням попиту на освітні послуги актуальним стає питання створення інформаційного освітнього середовища (ІОС) на базі сучасних телекомунікаційних технологій, що відкриває широкі можливості для застосування новітніх педагогічних та психологічних методик.

Існують різні підходи до визначення ІОС навчального закладу і проблем його організації. Це середовище визначається, з одного боку, як програмно-технічний комплекс, а з іншого боку, як педагогічна система. Найбільш влучним і всеохоплюючим бачиться наступне визначення: інформаційне освітнє середовище – це педагогічна система, що об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи і технології, направлені на формування інтелектуально-розвиненої соціально-значущої творчої особистості, яка володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок [2: 49].

Інформаційне освітнє середовище має свою специфіку, структуру, що знаходиться в постійному розвитку відповідно до запитів учасників освітнього процесу. В зв'язку з цим слід зазначити, що створення і розвиток інформаційного освітнього середовища на базі використання ІКТ повинні ґрунтуватися на дотриманні загально-дидактичних принципів, а також з врахуванням педагогічних та психологічних особливостей інформаційних комунікацій та педагогічного потенціалу засобів інформатизації [3: 23].

Навчальний процес із використанням інтегрованого освітнього середовища передбачає роботу з такими компонентами: 1) навчально-методичний комплекс дисципліни (інформаційне наповнення процесу навчання); 2) електронна бібліотека навчальної дисципліни – електронні підручники, посібники, власні проекти, Інтернет-ресурси; 3) інформаційні банки дисципліни, що постійно оновлюються (електронні підручники та посібники, демонстрації, тестові й інші завдання, зразки виконаних проектів); 4) модульний принцип побудови курсів дисциплін; 5) модульно-рейтингова педагогічна технологія; 6) впровадження творчих проектів, у тому числі колективних; 7) студентські науково-практичні конференції, публічний захист творчих проектів і представлення результатів своєї діяльності в мережі Інтернет; 8) автоматизована система контролю знань; 9) вибір інформаційного ресурсу (оптимальне поєднання електронних і традиційних навчальних ресурсів).

Інформаційне освітнє середовище ставить перед собою наступні цілі та завдання: формування окрім професійних знань, умінь і навичок, ще й інформаційної культури майбутніх фахівців; реалізація творчого потенціалу і розвиток особистості; формування сучасного наукового і професійного світогляду та самосвідомості. У процесі розробки ІОС розв'язується цілий комплекс навчально-методичних, психолого-педагогічних, організаційних, технічних, технологічних, програмних, соціально-економічних, нормативних і ергономічних проблем, тісно зв'язаних між собою, спрямованих на досягнення зазначених вище цілей. Для ефективного функціонування ІОС необхідно забезпечити високий рівень інформаційної культури викладачів і студентів та активне впровадження інноваційних ІКТ.

В основі механізму управління навчальним процесом в інформаційному освітньому середовищі лежить прямий і зворотній зв'язок у системі „викладач – середовище – студент”, на базі якої існують різноманітні модифікації, наприклад „студент – середовище – студент – середовище – викладач” та інші.

Виділяють три типи інформаційних освітніх середовищ відповідно до їхнього функціонального призначення, а саме: середовища, які орієнтовані на надання знань; середовища, які орієнтовані на самостійну діяльність з набуття знань; змішаний тип середовищ. Слід відзначити, що середовища першого типу можуть бути як „відкритими” (наприклад, програмні оболонки дозволяють викладачеві замінити зміст, внести нове), так і „закритими” (наприклад, комплексні інтелектуальні середовища). Зовнішні інформаційні ресурси в таких системах (розподілені бази даних, віртуальні бібліотеки, електронні

навчальні посібники тощо) як правило включені в процес навчання, але використовуються в обмеженому контексті, як доповнення до контенту основного курсу. Комунікаційні функції в даних інформаційних освітніх середовищах використовуються переважно для управління навчальним процесом.

Функціонування інформаційного освітнього середовища передбачає модульність. За такого підходу до організації навчання студент працює з навчальною програмою, складеною з окремих модулів, що належать до єдиного поля наочної діяльності. Процес засвоєння знань у даному середовищі включає в себе мету і завдання, мотивацію на якісне засвоєння, зміст (навчальний модуль), методи і форми прямої, опосередкованої і самостійної навчально-пізнавальної діяльності, корекцію, самооцінку й оцінку результатів засвоєння знань, умінь і навичок. Іншими словами, типова структура навчального модуля містить наступні елементи: автономну частину навчального матеріалу, що включає чітко сформульовану навчальну мету (цільову програму); банк інформації; методичне керівництво для досягнення мети; практичні заняття, спрямовані на формування необхідних умінь; контрольну роботу. Як інструмент структуризації інформації модуля використовується поняття „шар”. Розшарування навчального матеріалу передбачає побудову чіткої системи цілей, усередині якої виділені їхні категорії і послідовні рівні.

Застосування в сучасній навчальній практиці технологій комп’ютерного навчання суттєво змінило ідеологію методичного забезпечення начального процесу. Електронні підручники й інші навчальні матеріали, представлені в електронному вигляді з підтримкою через Інтернет, утворюють віртуальне навчальне середовище (ВНС), яке являє собою програмну систему, створену для підтримки процесу дистанційного навчання з наголосом саме на навчання, на відміну від Керованого навчального середовища, для якого властивий акцент на управлінні процесом навчання. ВНС зазвичай використовує мережу Інтернет і надає засоби для оцінки (зокрема, автоматичної оцінки, як от завдання на вибір), комунікації, закачування матеріалів, повернення робіт студентів, оцінювання колег, управління групами студентів, збирання та організація оцінок студентів, опитування тощо. Серед найновіших особливостей ВНС – широке запровадження технологій wiki, блогів та RSS. Основною складовою ВНС є Система управління навчанням, що являє собою систему управління навчальною діяльністю, яка використовується для розробки, управління та поширення навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Створюються дані матеріали у віртуальному навчальному середовищі з завданням послідовності вивчення. До складу системи входять засновані як на змістовній, так і комунікативній компоненті: індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах, навчальні елементи для всіх студентів. Серед прикладів таких систем можна назвати такі як ATutor, Blackboard Learning System, Moodle, ILIAS, Sakai Project, CCNet, Saba Learning Suit та інші. Ідеологія ВНС базується на об’єктно-орієнтованому підході до навчання, для якого властиве використання різноманітних навчальних об’єктів.

Сьогодні Інтернет пропонує значну кількість ресурсів для навчання іноземної мови і таким чином сприяє організації соціально-конструктивістських, особистісно-орієнтованих занять. У таблиці 1 представлено інструменти веб 2.0 згідно з класифікацією, запропонованою Говардом Пітлером [10].

Таблиця 1

Категорія веб-інструменту	Визначення	Веб-інструменти у навчанні іноземних мов	
		Мовні компетенції	Приклади
1. Текстові редактори	Програма, що дозволяє користувачеві друкувати і коректувати текст як при індиві-	Письмо Читання	Microsoft Word, LibreOffice, Google Docs, Zoho writer

	дуальних, так і групових видах діяльності.			
2. Програми з продукування (мозковий штурм) та організації ідей	Програма, що дозволяє користувачеві створювати карту розуму/ думок, таблицю KWL, таблиці та діаграми класифікації.	що	Письмо Читання Розмовна мова	Inspiration, SMART Ideas, Visual Mind, Mind Mapping, bubbl.us
3. Мультимедіа	Програма, що дозволяє користувачеві створювати або отримувати доступ до візуальних образів, тексту і звуку в одному продукті.	що	Компетенції, що формуються на основі контенту: розмовна мова, письмо, читання, аудіювання	iMovie, Windows Movie Maker, Adobe Photoshop, Microsoft PowerPoint, KidPix, Google Presentation, LibreOffice, Audacity, GarageBand, Flickr, Picasa, Serious Games
Контент-ресурси Інтернету	Ресурси, доступні в мережі Інтернет, що дозволяють користувачеві збирати інформацію, застосовувати чи реалізовувати якусь ідею, концепцію.		Компетенції, що формуються на основі контенту: розмовна мова, письмо, читання, аудіювання	Віртуальні тури, Wikipedia чи інші енциклопедії, аплети, фільми, зображення, онлайн-вікторини
Комунікаційне програмне забезпечення	Програма, що дозволяє користувачеві спілкуватися засобами текстових, голосових повідомлень чи відеотелефонії.	що	Письмо Читання Аудіювання Розмовна мова	IP- телефонія, система обміну миттєвими повідомленнями, соціальні мережі (Facebook, Hi5, LinkedIn, Orkut, Ning), Skype
Програми з підтримки корпоративних і соціальних мереж	Програми, що дозволяють користувачеві брати участь у корпоративному груповому навчанні, обмінюватися знаннями і публікувати контент.	що	Письмо, читання на основі контенту	Вікі-сайти (Wikis), блоги, IP-телефонія (VoIP) соціальні мережі, мікроблогінг, Bookr, Bubok, Think.com, Google Docs
Авторські інструменти	Програмне забезпечення, що дозволяє користувачеві створювати свій власний навчальний он-лайн курс чи	що	Компетенції, що формуються на основі контенту: розмовна мова, письмо, читання, аудіювання	Редактор електронних курсів CourseLab, Hot Patatoes, Quandary

	он/оф-лайн завдання для занять з вивчення іноземної мови		
Системи управління навчанням	Програмне забезпечення, що дає змогу користувачеві управляти <u>навчальною діяльністю</u> та використовується для розробки, управління та поширення навчальних <u>онлайн-матеріалів</u> із забезпеченням спільного доступу	Компетенції, що формуються на основі контенту: розмовна мова, письмо, читання, аудіювання	ATutor, Blackboard Learning System, Moodle, ILIAS, Sakai Project, CCNet, Saba Learning Suit

З розвитком ІКТ і їх впровадженням в освіту педагогічні можливості комп'ютерної техніки розширилися, тому з'явилася необхідність розкрити і обґрунтувати новий, властивий лише комп'ютерному навчанню принцип, який можна назвати принципом когнітивної комунікації. Йдеться про принцип, який завжди був присутній в процесі навчання, але не був провідним, а саме принцип комунікації, організації діалогу між викладачем і студентом, а в нашому випадку між комп'ютером і тим, хто навчається. Також потрібно виділити психологічні аспекти роботи з комп'ютерною технікою. Аналіз педагогічної літератури показує, що переосмисленню піддається не лише поняття мислення, але й уявлення про інші психічні функції, такі як сприйняття, пам'ять, емоції тощо. Можна стверджувати, що нові інформаційні технології навчання істотно змінили зміст дієслова „знати”, а поняття „нагромаджувати інформацію в пам'яті” трансформувалося в „процес отримання доступу до інформації” [3: 37].

Інформаційно комунікаційні технології навчання є сукупністю програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їх застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [4: 30].

Аналіз теорії і практики застосування ІКТ в навчальному процесі дозволяє систематизувати основні дидактичні функції комп'ютерних засобів навчання: *компенсаторність* – полегшення процесу навчання, зменшення витрат часу, сил, здоров'я педагога й тих, хто навчається; *інформативність* – передача необхідної, сучасної, достатнього обсягу для навчання інформації; *інтегративність* – розглядання об'єкту чи явища, що вивчаються частинами і загалом; *інструментальність* – безпечне і раціональне використання певних видів діяльності студента і викладача.

Дидактичні функції ІКТ у значній мірі визначені їх інтерактивністю та зумовлені гіпертекстовими і мультимедійними технологіями. М.В. Кіргінцев [5] визначає наступні дидактичні функції ІКТ: 1) створення сприятливих організаційно-методичних умов для навчальної діяльності через реалізацію принципу наочності, управління навчальною інформацією, створення стійкого пізнавального мотиву, багатопланову імплементацію принципу єдності навчання й виховання, збільшення можливостей диференціації та індивідуалізації навчання; 2) покращення психолого-педагогічних умов навчальної діяльності засобами створення зацікавленості та забезпечення адекватного емоційного стану студентів; 3) реалізація змісту освіти в нових інформаційних умовах; 4) управління навчальною діяльністю студентів і формування в них структури світоглядних, поведінкових та творчих якостей.

Науково обґрунтована побудова інформаційного освітнього середовища, відбір, розроблення навчальних матеріалів, оптимальне розміщення й інтеграція їх на локальному (кафедра, інститут / факультет, навчальний заклад) та регіональному рівнях може забезпечити ефективність комп'ютерно-орієнтованих дидактичних систем, суттєво розвантажити внутрішні і зовнішні канали зв'язку і привести до значної економії матеріальних та інтелектуальних засобів.

ПРИМІТКИ

Аплет (англ. *Applet*) – коротка комп'ютерна програма, що функціонально розширює можливості основної програми, або інтернет-застосування. Наприклад, додає в веб-сторінку функцію анімації.

Таблиця KWL розшифровується як «what we Know» («що ми знаємо»), «what we Want to know» («що ми хочемо знати»), і «what we Learned» («що ми вивчили»).

Bookr – програма, призначена для читання книг на PSP.

Bubok – безкоштовна платформа для публікації авторських книг он-лайн.

VoIP (англ. *voice over IP*) – технологія передачі медіа даних в реальному часі за допомогою сімейства протоколів TCP/IP.

RSS (Really Simple Syndication) - це родина XML-форматів, що використовується для публікації та постачання інформації, що часто змінюється.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахметов Б.С. Информационная образовательная среда вуза: разработка, внедрение, перспективы [Электронный ресурс] / Б.С. Ахметов, Е.И. Бидайбеков // 3-я Всероссийская научно-практическая конференция-выставка. – Электрон.дан. – Омск, 2006. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.omsu.ru/conference/stat.php>, свободный – Загл. с экрана.

2. Гордійчук Г.Б. Використання інформаційного освітнього середовища в навчальному процесі педагогічного вищого навчального закладу: [монографія] / Г.Б. Гордійчук, Р.С. Гуревич, Л.Л. Коношевський та ін.; за ред. проф. Р.С.Гуревича. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2011. – С. 46-97.

3. Гуревич Р.С. Становлення інформаційного суспільства в Україні та розвиток інформаційного освітнього простору: [монографія] / Р.С. Гуревич, Г.Б. Гордійчук, Л.Л. Коношевський та ін.; за ред. проф. Р.С.Гуревича. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2011. – С. 10-45.

4. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании /

А.А. Дзюбенко. – М.: ВНИИЦ, 2000. – 104 с.

5. Киргинцев М.В. К вопросу формирования профессиональной компетентности военных специалистов в дидактических информационных средах / М.В. Киргинцев // Новые образовательные технологии: Сборник докладов и тезисов. – Ставрополь, 2004. – С. 65-67.

6. Моисеев В.Б. Комплексный подход к формированию информационно-образовательной среды высшего учебного заведения / В.Б. Моисеев // Проблемы инженерного образования. – 2005. – № 2. – С. 57-60.

7. Шампанер Г. М. Педагогические основы создания и использования технологии мультимедиа в образовательном процессе : дисс... канд. пед. наук: 13.00.08. / Г.М. Шампанер. – Барнаул, 2000. – 169 с.

8. Hung, D. (2001). Theories of learning and computer-mediated instructional technologies / D. Hung // *Education Media International*. – 2001. – № 38 (4). P. 281-287.

9. Kern R., Warschauer M. Theory and practice of networked-based language teaching / M. Warschauer, R. Kern (Eds.) // *Networked-based language teaching: Concepts and practice*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – P. 1-19.

10. Pitler H. Using technology with classroom instruction that works / H. Pitler, E.R. Hubbell, M. Kuhn, K. Malenoski. – Denver: McREL, 2007. – 242 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Ольхович-Новосадиук – асистент кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: інформаційні технології у навчанні іноземних мов, формування комунікативної компетенції на основі ресурсів Інтернету, мультимедіа у навчанні англійської як мови спеціальності.

THE IMPORTANCE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN TERTIARY EDUCATION

Edita POŠTOVÁ (Trnava, Slovakia)

Стаття присвячена сучасним проблемам викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. Автор зосереджує свою увагу на Загальноєвропейській структурі – документі Ради Європи, який приніс багато ефективних засобів викладання, навчання та оцінювання мов у будь-якій країні. Автор статті розділяє філософію Ради Європи щодо концепту навчання англійській мові для

специфічних цілей, підкреслює важливість його впровадження в університетах та наводить приклади зі свого власного досвіду.

Ключові слова: англійська мова для спеціальних цілей, вища освіта, Рада Європи, Загальноєвропейська структура.

The article deals with current problems of teaching English at universities. The author focuses on the Common European Framework – a document of the Council of Europe which has brought a very effective means for teaching, learning and assessment of languages in any country. The author of the article agrees with the philosophy of the Council of Europe outlining the concept for teaching English for specific purposes, points at the importance of it at universities and gives the examples of her own teaching experience.

Key words: English for specific purposes, tertiary education, Council of Europe, Common European Framework.

The emergence of English as a global lingua franca has had a significant impact on higher education throughout the world. English has become the most dominant adopted vehicular language in Europe. The shift towards adoption of English as a vehicular language correlates with the introduction of different approaches to teaching languages using many specific methods which can act as a professional development catalyst within study programs of a higher education institution. Interactional skills in widely used languages have become increasingly relevant in modernizing the workforces found in certain types of higher education. The adoption of an additional language such as English in higher education has put pressure on secondary level providers to prepare students future studies [2: 24].

These ideas appeared a longer time ago. The Council of Europe which was created in 1949 as an institution which supports all the languages of Europe and considers teaching and learning of languages to be one of its most prior issues together with the development of intercultural conscience as a basic part of the development of competences in other languages. It appeals to governments as well as to individuals. The governments are responsible for the spread of opportunities for teaching and learning languages and relevant individuals should help teaching languages and try to develop their own language skills while it is not necessary to achieve the highest level of the language mastery. The stress has been laid upon use of language in practical communication and not its absolute linguistic mastery. These ideas of specific aims were later developed in various approaches to language teaching and learning like ESP, CLIL, etc.

The European Union has always supported the idea of teaching and learning languages. As an example can be given the document *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* where there is pointed at the importance of learning two foreign languages from an early age [6] or *the European Higher Education Area in 2012* where student centered learning and life long learning has been promoted [7].

The forces of global change present challenges for education. One change brought about by the new technologies and lifestyle change concerns the learners' mindset. New generations have been and are being increasingly exposed to advanced technology at a very young age in the form of computer games, mobile communication and entertainment devices, personal computers, the Internet, etc.

A new learners' mindset is described as a desire to "learn as you use and use as you learn" and differs from the older experience of "learn now and use later" [2: 10].

It is then understandable that teaching and learning languages, and mainly English, has had to cope with the changing situation. That is why also the teachers at universities try to find the way to achieve the best results. I suppose, however, that this group of teachers in any country is the most isolated one in the system of education. It is connected with the nature of university study, academic freedom, specific character of individual study programs and rather big differences between universities. Thus the responsibility lies on a teacher who is very often the one who decides what and how to teach. I think that for the university teachers of English or other foreign languages in non-philological study programs the best way is to focus on the concepts and methods of English for specific purposes taking into account reference documents like for example the Common European Framework for languages. The aim of teaching and learning a language at higher education should be to achieve a reasonable level of language mastery which would enable its user professional communication during the study at university and later at work and life. Language teaching and learning at higher education institutions should develop a secondary stage B1, B2 achieved and ideally finish at C1 level, according to CEF, providing an opportunity to take a certified exam in a foreign language, e.g. UNICERT.

There is a lot of publications about English for specific purposes which may be very helpful for university teachers. They describe its origin, development and methodology as well and bring instructions how to use it.

ESP is a movement based on the proposition that all language teaching should be tailored to the specific learning and language use needs of identified groups of students and also sensitive to the sociocultural contexts in which these students will be using English. Most of the movement's practitioners are teachers of adults, those students whose needs are more readily identified within academic, occupational, or professional settings [1: 43].

English for specific purposes (ESP) has developed from the need of using English in specific contexts meeting specific requirements. It should be seen as an approach not as a product. It is not a particular kind of language or methodology, it does not teach different language. It is an approach to language teaching which is based on learners' needs. ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning [3: 20].

What distinguishes ESP from General English is an awareness of the need. If learners, teachers and sponsors know why the learners need English that awareness will have an influence on what will be acceptable as reasonable content in the language course [3: 53].

The most characteristic feature of ESP course design is needs analysis. Analysis of target situation needs is concerned with language use. The status of English changes from being a subject in its own right to a service industry for other specialists

In Slovakia English language has been taught for many years. In the history of teaching this language our country has come through several stages which were influenced and dependant on its political and economical development. Before the so called "velvet revolution" in 1989 English was taught according to unified syllabi regulated by the state, i.e. by the Ministry of Education. It was taught at primary and secondary schools as well as at universities. While on the primary and secondary stage there were used the same textbooks in the tertiary education English was taught through specific texts mostly created by the teachers in accordance with the field of study. There had existed quite a good system of continuous language education though not as supported as the teaching of Russian at that time. Nevertheless, it was rather good comprehensive language education that was provided at that time.

After 1989 the situation in teaching and learning English has extremely changed. The position of English language in Slovakia has become the top one leaving behind Russian, German, French and other languages so prioritized in the past. It seemed that the only foreign language which was important was English.

Before 1989 I had taught English and Russian at a secondary school as well as at a university. The methodology of teaching these foreign languages was very similar and, naturally, Slovak students were much better at Russian. Moreover, culture and life of the nations of the former Soviet Union was closer and more understandable to us. I personally did not feel any political pressure concerning teaching of this language except for some political topics in the textbooks.

After 1989 I stopped teaching Russian because there appeared an increasing demand for English and there was lack of qualified English teachers.

Just at the beginning of the new era there emerged a great freedom in teaching not only English but also other foreign languages and Russian was almost disappeared as a subject what I personally have considered to be a pity if not a big mistake but this might be a subject of another discussion. Our market had been flooded by British textbooks and the Ministry of education admitted that each school and each teacher could choose any teaching material and any teaching method. There was no institutional control of teaching English anymore, teachers were requalified and any person who could speak English or had passed at least a secondary school leaving examination at English could teach it as well. A lot of native speakers came to work in the Slovak schools although many of them did not have a proper qualification.

After some time of euphoria and high motivation of students who wanted to study English because the world suddenly opened and offered many opportunities the changes revealed their consequences - on one hand teaching and learning of English has become more interesting, more effective and motivating but, on the other hand, in many cases it became unprofessional, ineffective, unsystematic, chaotic and demotivating. Again there was a call for some regulation, codification

and control. This came in the form of central syllabi, external state testing and monitoring. However, it is very difficult to achieve the previous systematic teaching and learning English and thus there are big differences between students although they are all evaluated by means of the same standardized final exam produced by the state and their knowledge is certified according to the Common European framework for languages (CEF).

When the students finish secondary schools they achieve the certificate indicating their knowledge at English either B1 or B2 level. At university they should continue up to the level C1 that means they should be trained in English for specific purposes to get competences needed for their work in a specific field. This ideal is in accordance with the aims and objectives of the CEF created by the Council of Europe.

The formal origins of the CEF date back to 1991 when it was agreed that “the mutual recognition of qualifications, and communication concerning objectives and achievement standards would be greatly facilitated if they were calibrated according to agreed common reference standards” [5: 6].

The aim of this project was to provide a means of developing language teaching in Europe by finding a way to compare the objectives and achievement standards of learners in different national and local contexts. The work carried out to meet this aim has resulted in a document with a wider application, because it has meant an examination and codification of language use and many competences which enable users of a language to communicate with each other. These competences are separately calibrated with brief descriptors defining six levels of proficiency.

Thus a monumental document *Common European Framework of Reference for Languages: learning, Teaching, Assessment* was created which in its English version with over 250 pages is both weighty and comprehensive.

It is precisely this complex characteristic of the levels of language competences that is one of the strengths and paradoxically one of the weaknesses of this document [4]. In any case CEF represents an excellent instruction for teachers, authors of textbooks and study materials, authors of tests and different pedagogical documents as well as for students and all the users of languages.

I assume that this document has been quite successful and influential in teaching and learning foreign languages in many European countries, in Slovakia among them. I can say that teaching English at elementary and secondary stage of education in Slovakia complies with the reference frame of CEF concerning syllabi and final examinations. However, the efforts to achieve the aim to examine the students according to the frame have brought a lot of negative sides. At the very beginning of using the document teachers started to narrow their methodology to teaching students how to do the standardised tests, and as they were richly supported by the authors of the test books they concentrated on exercising not a language itself but the techniques of the language testing. The results have been quite visible. Many students finish secondary schools achieving the level B1 or B2 but their real language knowledge and competences are very poor. I can only support my words by my own experience and the experience of my colleagues because these students come to universities and the work in such groups is very difficult.

Nevertheless, a teacher must be adaptable and flexible. He or she must make a needs analysis and prepare a course in relevance with the conditions and try to achieve the pedagogic aims as well as possible. It is necessary to use appropriate methods and motivate the students to self study or to attend additional courses. University teachers should adapt to the situation but not to conform. They have to keep trying to find the best way how to foster the students to develop their language skills to achieve a reasonable standard of English. It is necessary to fight for an adequate number of language lessons at universities, for higher quality of language education at secondary schools, for standardization of evaluation and more opportunities for students to practice their English.

University represents the top of the formal institutional education and therefore language teaching and learning should achieve the highest possible level which is in non philological studies C1 (according to CEF). Universities very often represents the last contact with institutional education and therefore they are expected to lay a good base for further education of their graduates and thus to comply with the contemporary philosophy of long life education.

In my opinion, based on my experience, teaching at primary and secondary schools should be managed more directly by the Ministry of Education concerning unification of curricula, syllabi,

teaching materials and methodological guides. The assessment should also be more systematic and standardized. Teaching languages at universities should concentrate on the development of foreign languages in specific communication and therefore it is necessary to ensure effective, systematic and unified language teaching at previous stages of education and thus to achieve a professional level of language use.

It is also necessary to develop effort to influence political and educational institutions concerned in order to persuade them that teaching and learning foreign languages continuously and systematically up to the higher stage of education is really needed if the aim of the education system is to achieve a complex education.

REFERENCES

1. Celce-Murcia M., ed. Teaching English as a Second or Foreign Language. – Heinle: Cengage Learning, 2001. – 584 p.
2. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL – Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
3. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 183 p.
4. Morrow K. Insights from the Common European Framework. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 143 p.
5. Trim J. The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages. Paper given at a Symposium to mark the European day of languages 26 September, 2001 at the European Centre for Modern languages, Graz. Available at: http://www.oesz.at/download/publikationen/b_keiper.pdf
6. Council conclusions of 12 May, 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training “ET 2020”. Available at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm
7. European Higher Education Area in 2012 – Bologna Process Implementation Report. Available at: <http://www.ehea.info/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Едіта Поорова – викладач англійської мови факультету соціальних наук Університету Кирила і Мефодія в Трнаві, Словаччина.

Наукові інтереси: англійська мова для спеціальних цілей, оцінювання у вищій освіті.

АУДІОТЕКСТ ЯК ДЖЕРЕЛО НАВЧАННЯ ГОВОРІННЮ СТУДЕНТІВ МОВНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Тетяна САВЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті досліджено методи і прийоми навчання говорінню студентів 1-2 курсів. Автор розглядає особливості застосування автентичних текстів для розвитку компетенцій в аудіюванні та говорінні, визначає типи та види завдань з урахуванням рівня сформованості навичок і вмінь студентів.

Ключові слова: комунікативна компетенція, компетенція в аудіюванні, компетенція в говорінні, мовленнєві навички та вміння.

The article introduces methods and approaches of teaching first- and second-year students speaking. The author considers the characteristics of the process and the activities to develop students' competence in listening and speaking depending on the level of their skills.

Key words: communicative competence, competence in listening and speaking, communicative skills.

Головною метою навчання студентів мовних факультетів визначається формування й розвиток іншомовної мовленнєвої компетенції. Іншомовна мовленнєва компетенція складається з кількох компонентів, а саме: мовної, мовленнєвої та соціокультурної. Набуття студентами цих компетенцій відбувається в навчальному процесі через застосування різних видів завдань: мовних, умовно-мовленнєвих та мовленнєвих. Формування компетенції в аудіюванні та говорінні здебільшого відбувається за допомогою умовно-мовленнєвих та мовленнєвих вправ, розроблених на основі автентичних матеріалів. Вимоги щодо рівня розвитку цих компетенцій визначено в програмі з англійської мови для університетів / інститутів іноземних мов (далі – програма).

В останні роки значно зросла зацікавленість вітчизняних та зарубіжних дослідників різноманітними аспектами навчання іншомовного спілкування, зокрема говоріння. Це можна пояснити тим, що говоріння є одним з основних джерел отримання та передачі інформації в

різних сферах життєдіяльності людини. Проблеми навчання говорінню, типології вправ для розвитку навичок і вмінь аудіювання та відбору завдань розглянуті в дослідженнях С. Ю. Ніколаєвої, О. Б. Бігич та інших методистів [1].

Сучасна методика навчання іншомовному спілкуванню приділяє багато уваги проблемам формування й розвитку мовленнєвих навичок і вмінь говоріння та типології вправ для організації ефективного навчання цього виду мовленнєвої діяльності. У дослідженні пропонується розглянути деякі підходи до формування компетенції в говорінні студентів 1-2 курсів мовних факультетів.

Формування й розвиток уміння говоріння, а саме: діалогічного і монологічного мовлення, потребує застосування спеціально розроблених вправ, які пропонуються для виконання в чіткій послідовності та укладаються з дотриманням принципів поступового зростання труднощів, доступності та ситуативності.

У цьому дослідженні пропонується розглянути комплекс вправ для формування й розвитку вмінь діалогічного і монологічного мовлення на основі прослуханого аудіотексту. Уміння аудіювання необхідне для розвитку усного мовлення та підготовки студентів для розуміння мовлення носіїв мови. Відрізняється кілька видів аудіювання. Аудіювання може бути інтерактивним, яке передбачає слухання, реагування на почуте та здійснення певних мовленнєвих дій. Аудіювання одностороннє, націлене на здобуття інформації та використання її в подальшому усному або писемному спілкуванні. Аудіювання в режимі внутрішнього обдумування та визначення причин і наслідків певних вчинків або подій. Усі ці види аудіювання задіяні в навчальному процесі, що вимагає чіткого визначення мети на кожному конкретному етапі навчання та розробки відповідних вправ і завдань для реалізації цієї мети.

У розробці навчальних матеріалів для формування компетенції в говорінні особлива увага приділяється відбору аудіотекстів. Джерелом можуть бути різноманітні радіо- та телепередачі, інтернет і різноманітні посібники британських видавництв, обов'язковим компонентом яких є аудіокурси.

У підготовці навчальних матеріалів для навчання говорінню студентів 1-2 курсів ми користувалися автентичними навчальними комплексами, що пропонуються британськими видавництвами *Longman, Oxford and Cambridge University Press, Macmillan, Express Publishing*. Відбір аудіотекстів здійснюється за такими критеріями: відповідність аудіотексту розмовній тематиці, що визначається програмою, тривалість звучання тексту, вид мовлення (монолог, діалог, полілог).

У визначенні завдань враховується той факт, що рівень розуміння тексту може бути різним, а саме: фрагментарний рівень, глобальний, детальний та критичний [2]. Кожен із цих рівнів передбачає набуття студентами певних мовленнєвих умінь. Врахування рівня розуміння тексту в процесі навчання говорінню на його основі є головним, оскільки цей рівень зумовлює вибір і характеристику завдань для навчання говорінню. Наприклад, глобальне розуміння передбачає вміння студентів визначити тему тексту та з'ясувати загальний зміст. Детальне розуміння вимагає вміння відокремлювати головну інформацію від другорядної, уміння розділити текст на смислові частини, уміння встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту, уміння виділяти експліцитно висловлену головну думку тексту [2]. Саме рівень розуміння визначає типи і види завдань для розвитку вмінь говоріння на основі прослуханого тексту.

Способи контролю рівня розуміння тексту варіюються відповідно до мети навчання. Застосовуються рецептивні способи, здебільшого тестові – тести на відповідність, множинного вибору, правильне/неправильне твердження. Репродуктивні способи контролю – складання плану, бесіда за прослуханим текстом, переказ англійською мовою від третьої/уявної особи, переказ засобами непрямої мови, коментування подій/змісту та інші. У визначенні та формулюванні репродуктивних завдань враховується зміст прослуханого тексту.

Розглянемо завдання, що пропонуються в навчанні говорінню при вивченні теми *About Myself* на першому курсі. Для аудіювання запропоновано уривок радіопрограми, присвяченої особливостям поведінки людини, які можуть бути зумовлені певними вподобаннями, у

цьому випадку – надання переваги тому чи іншому кольору, з комунікативного курсу *Enterprise 2* видавництва *Express Publishing*, який є інформативним за змістом та діалогічним за формою.

Усі завдання розроблено з урахуванням конкретного етапу роботи з текстом, а саме: вправи для виконання на дотекстовому етапі, на притекстовому етапі та на післятекстовому етапі.

Так, на дотекстовому етапі студентам пропонується вправа із завданням прочитати лексичні одиниці (слова, словосполучення, сталі та ідіоматичні вирази) і пояснити їх англійською мовою або перекласти. Вправа націлена на зняття мовних і смислових труднощів тексту. Пояснення лексичних одиниць також допомагає ввести студентів у контекст повідомлення.

На притекстовому етапі студенти отримують завдання ознайомитися з тестовим завданням для перевірки розуміння прослуханого тексту. У цьому випадку контролюється вміння детального розуміння тексту й після дворазового прослуховування студентам пропонується виконати тест множинного вибору. Після того як виконають завдання, студенти коментують та обґрунтовують свій вибір.

Наступним завданням післятекстового етапу є обговорення змісту прослуханого тексту. Запропоновано кілька варіантів завдань. Перше завдання – відповіді на запитання, які охоплюють увесь зміст тексту, та висловлення власного ставлення до отриманої інформації. Друге завдання – стисле викладення отриманої інформації. Наступне – обговорення прослуханої інформації в діалогічній формі за запропонованою комунікативною ситуацією. Після обговорення студентам треба виконати завдання у формі монологу: розповісти про власні уподобання та висловити свою згоду або незгоду з тим, що вибір певного кольору може певним чином характеризувати людину та моделювати її поведінку.

Мета завдань на післятекстовому етапі – розвиток навичок та вмінь діалогічного і монологічного мовлення на основі прослуханого тексту.

На цьому етапі також застосовуються опорні схеми для побудови діалогічного і монологічного висловлювання та опорні лексеми, що дозволяє усунути мовні труднощі й активізувати мовлення студентів.

Студенти 2 курсу мають вищий рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, що дозволяє поступове ускладнення завдань: диференціацію тих, що виконуються після першого прослуховування та після другого, виконання письмових завдань за запропонованою комунікативною ситуацією, збільшується кількість реплік у діалозі та обсяг монологічного висловлювання на післятекстовому етапі.

Розглянемо завдання, запропоновані нами для навчання говорінню на основі прослуханого тексту при вивченні розмовної теми *City Life and Sightseeing*. Студенти прослуховують пізнавальний текст з *Activate B 1* видавництва *Pearson Longman*, у якому подано аналіз проведеного опитування щодо можливостей відпочинку в місті.

На притекстовому етапі студенти отримують завдання прослухати текст і виписати лексичні одиниці, які відповідають поданим тлумаченням, та вжити їх у власних висловлюваннях. Виконання таких завдань допомагає студентам створити власні висловлювання понадфразового рівня. На цьому етапі для розвитку лексичних навичок аудіювання та говоріння можна запропонувати завдання: знайти в тексті синоніми або антоніми до певних лексичних одиниць, знайти описові прикметники, дієслова, які так чи інакше характеризують особу, про яку йдеться в тексті.

Наступним завданням є прослухати текст і доповнити пропущену інформацію. Таке завдання також сприяє розвитку вміння побудови висловлювання понадфразового рівня.

На післятекстовому етапі пропонуються завдання, метою виконання яких є розвиток навичок та вмінь монологічного і діалогічного мовлення. Першим завданням є відповісти на питання за змістом тексту, що допомагає пригадати отриману інформацію та сформулювати думки. Завдання для розвитку монологічного мовлення *Speak about the survey that Sally Richards and her friends carried out, what they learnt and what they are going to do with the information they acquired* – розповідь про проведене опитування й коментування можливостей використання інформації від імені опитувачів. Друге завдання – *Are there any similar facilities*

in your town? What sites and facilities are popular with students? What new facilities would you like to have? What would you offer to arrange in your town to make it a tourist attraction? – монолог-розповідь про можливості для відпочинку в місті, де мешкає студент. Для розвитку вмінь діалогічного мовлення можна запропонувати завдання обговорити зазначену проблему, запропонувати певні зміни, з'ясувати думки інших студентів. Такі завдання сприяють розвитку вмінь побудови діалогу-обміну думками, діалогу-розпитування та діалогів інших функціональних типів.

Для зняття мовних труднощів у процесі формування та розвитку вмінь монологічного і діалогічного мовлення застосовують опорні лексеми, можливе також застосування опорних схем для побудови діалогічного висловлювання, план побудови монологічного висловлювання, який може бути запропонований викладачем або укладений студентами.

Пропонується також завдання з розвитку писемного мовлення на основі прослуханого тексту: написати статтю про винахід, написати формальний лист у газету/журнал, написати рекламне оголошення. Вид письмового завдання обирається з урахуванням рівня володіння студентами писемним мовленням.

Завдання, які ми розглядаємо в цьому дослідженні, апробовуються та вдосконалюються під час навчального процесу, що дозволяє більш ретельно обирати аудіотексти, які використовуються як джерело навчання монологічному і діалогічному мовленню, визначати рівень складності завдань, вид тестових завдань, час виконання та кількість прослуховувань аудіотексту, що залежить від етапу розвитку зазначених умінь та практичних цілей при виконанні кожного конкретного завдання.

У цьому дослідженні розглянуті можливі форми організації навчання студентів 1-2 курсів говорінню на основі прослуханого тексту, проте всі запропоновані підходи та прийоми формування компетенції монологічного і діалогічного мовлення потребують подальшого розвитку та вдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2010. – 332 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
3. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект. / кол. авторів : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач. – Вінниця : Нова книга, 2001 – 246 с.
4. Савенко Т. В. Listening and Speaking : навчальний посібник. – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 100 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Савенко – старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: навчання аудіюванню студентів мовних факультетів на початковому етапі; комунікативно-орієнтоване навчання граматики англійської мови.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ

Оксана СТРЕЛЬЧЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглянуто сучасні тенденції формування комунікативної компетентності студентів з іноземної мови в ВНЗ на основі застосування інтерактивних технологій, досліджуються дидактичні можливості вдосконалення навчального процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, подаються приклади та аналізуються способи проведення аудиторних занять.

Ключові слова: інтерактивні технології, комунікативна іншомовна компетентність, інформаційно-комунікаційні засоби навчання, мультимедія, Smart-дошка.

The article deals with the current trends of communicative competence of students with a foreign language in high schools through the usage of interactive technologies, and the investigation of the possibilities of

improving teaching learning process with the help of the informative-communicative technologies, we also listed and analyzed the examples of conducting the lessons.

Keywords: interactive technologies, English language communicative competence, informative-communicative training tools, multimedia, Smart-boards.

Постановка проблеми. Підвищення ролі іноземних мов як важливого засобу міжкультурного спілкування зумовлено поглибленням міжнародних зв'язків України, інтеграції країни до загальноєвропейських структур. В умовах конкурентоспроможного виходу України на міжнародну освітню арену, усе складніше стає забезпечити високий рівень освіченості студентів ВНЗ, застосовуючи для цієї мети тільки традиційні методи навчання. Теоретично та методологічно обумовлене використання інтерактивних технологій в системі вищої освіти дозволяє вирішити безліч навчально-освітніх проблем. В епоху глобалізації з розвитком інформаційно- комунікаційних засобів пріоритетне значення набувають вміння студентів спілкуватися, ясно виражати свою думку як письмово, так і усно.

Завдяки державним освітнім стандартам середньої та вищої професійної освіти третього покоління кардинальним чином змінилися орієнтири вітчизняної системи освіти, а зокрема вищої освіти.

Нові ефективні методи навчання іноземної мови для підготовки студентів стають не лише бажаними, але й необхідними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільший внесок у дослідження проблем застосування інтерактивних технологій у навчанні іноземних мов внесли такі вчені, як Г.О. Козлакова [2, 3], В. Кулікова [4], О.І. Пометун [6] та інші.

Значно зріс інтерес вітчизняних вчених до зарубіжних інноваційних підходів у теорії і практиці професійної підготовки педагога, оскільки саме в зарубіжних країнах простежується очевидна орієнтація на розвиток творчої індивідуальності студента завдяки використанню інтерактивних технологій навчання. Дидактичний аспект інтерактивних технологій знайшов відображення у дослідженнях таких вчених, як Г.М. Брос, М.В. Кларен, Л.В. Пироженко, Н.Ф. Фомин, О.І. Пометун, Н. Суворова та інші.

Мета написання статті полягає у виявленні специфіки інтерактивних технологій у формуванні комунікативної іншомовної компетенції студентів в університетах, висвітленні досвіду та особливостей його впровадження, а також у визначенні перспектив подальших досліджень з питань інтенсифікації навчального процесу в ВНЗ за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів.

Виклад основного матеріалу. Із приєднанням нашої держави до Болонського процесу, відбувається переосмислення принципів функціонування української освіти у контексті європейського простору. Це сприяє узгодженню, порівнянню та визначенню освітніх систем, однак не вимагає уніфікації змісту, технологій, методів і форм навчання. Вищі навчальні заклади (ВНЗ) в Україні орієнтуються, перш за все, на потреби суспільства, а також світові та європейські вимоги. На перший план висуваються компетенції, замість традиційних і знайомих всім педагогам знань, умінь і навичок. Компетенція – «здатність робити що-небудь добре чи ефективно», «здатність виконувати особливі трудові функції» [5:12]. Формування компетентностей вчителя іноземної мови є особливо актуальним. Так як саме вчитель іноземної мови може підготувати своїх учнів до спілкування, здобуття нових знань в європейській спільноті.

Застосування інтерактивних технологій навчання передбачає використання у ВНЗ сучасних інформаційно-комунікаційних засобів, які дозволяють виконати такі завдання: здобуття, закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору студентів, формування в них наукового світогляду, вироблення умінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки і техніки, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; збагачення педагогічного, технологічного інструментарію викладачів.

Велика увага приділяється інтерактивним методам, основаних на особистісно-орієнтованому підході до студента, спрямованих на розвиток не лише творчого потенціалу вивчаючого, але й на вміння мислити та швидко реагувати, покращуючи комунікаційні навички.

Інтерактивні методи (від англ. взаємодії, вплив один на одного) – методи навчання, засновані на взаємодії навчається між собою. **Технологія навчання** – це спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, що представляє систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей [2: 32].

Суть комунікативного навчання полягає у підготовці студента до участі в процесі іншомовного спілкування в умовах іншомовного спілкування, створених в аудиторії. Відомий теоретик комунікативної методики Й. І. Пассов писав, що процес навчання є моделлю процесу спілкування [5: 25].

Розуміння і впровадження інтерактивних методів навчання, які зорієнтовані насамперед на формування у студентів, майбутніх вчителів, мовленнєвих умінь є потребою мовної практики, що продиктовано вимогами сучасного життя. Діяльність самого студента перебуває у центрі уваги такого підходу.

Інтерактивні види роботи є одними із ефективних видів діяльності, спрямованої на становлення умінь. Якщо розглядати застосування інтерактивних методик навчання іноземної мови як моделювання процесу комунікації, то заняття з іноземної мови – це модель процесу спілкування студентів за навчальною темою з використанням широкого діапазону завдань як фронтального, так й індивідуального характеру. Основне змістове навантаження лекцій і практичних занять спрямоване на створення проблемних ситуацій, проведення дискусій, круглих столів» тощо, коли студент стає суб'єктом саморозвитку, самоосвіти, самореалізації.

Існують різноманітні форми проведення навчальних занять, поряд із звичайними застосовуються нетрадиційні, такі, як: «заняття-пошук», «заняття-дослідження», семінари, інтегровані заняття. Велика перевага надається парній роботі, груповій, колективній взаємодії. Індивідуальна робота чергується з груповою на занятті-пошуку. Спочатку, студенти виконують усі завдання разом з викладачем, а потім колективно їх обговорюють, між ними відчувається співпраця. Заохочується ініціатива студентів викладачем, який створює особистісно-орієнтовані ситуації, участь у яких задовольняє потреби студентів в самоутвердженні, визнанні, схваленні іншими. Викладач застосовує різноманітні методи і прийоми на занятті, а саме: проблемно-пошукові; комунікативні, діалогічні; імітаційно-ігрові; проектно-дослідницькі та інші. В свою чергу, студент стає суб'єктом навчального процесу: співвідносить цілі, вибирає способи розв'язування завдань, корегує, контролює та оцінює свій проект, що обговорюється в групі, творчо осмислює матеріал. Педагог має спрямовуватись на розвиток індивідуальності кожного студента, формування його здатності до самопізнання та самоосвіти, враховуючи при цьому індивідуальний темп і стиль студента [5: 79].

Одними з найбільш поширених та цікавих форм навчальних занять є заняття-дослідження і заняття-пошук, на основі яких відбувається процес пізнання. Саме, при використанні технології пошукових занять багато залежить від викладача, який має стимулювати студентів до постановки якомога більшої кількості запитань а отже, до індивідуально-колективного пошуку оптимальних варіантів розв'язування завдань. Створення ситуації, перебуваючи в якій студент сам би зміг відповісти на запитання, які виникають є важливою особливістю таких занять. А відповіді студентів можуть бути не завжди однаковими і правильними. В основі такої форми навчальних занять є те, що кожен дістає задоволення від самостійно знайденого способу розв'язування завдання. Усі методи, які застосовуються на таких заняттях, в основному будуються на партнерських стосунках, діалогічному спілкуванні вчителя з учнями, самостійному відкритті ними знань, критичному ставленні до інформації, і толерантному ставленні до думки інших [5: 78].

Сьогодні поступово використовується такий сучасний інформаційно-технічний засіб навчання, як Smart-дошки. Перед викладачем постає питання з'ясувати їхні переваги, які проблеми можна вирішити за допомогою цього навчального засобу, як використати його раціонально, щоб покращити процес навчання.

Smart-дошка – це зручний сенсорний екран, під'єднаний до комп'ютера. Зображення на дошку передає мультимедійний проектор, з'єднаний із комп'ютером. Управління

програмним забезпеченням загального і спеціального призначення, яке зберігається в пам'яті комп'ютера, здійснюється дотиком до дошки. Спеціальне навчальне програмне забезпечення дошки, пакет «Колекція» (Gallery), містить велику кількість готових графічних образів, відеороликів [2: 34].

Smart-дошка дозволяє викладачу працювати з мультимедійною наочністю, тобто відображенням об'єктів різними способами: за допомогою графіки, фото, відео, анімації та звуку. Педагог використовує все, що студент здатний сприймати за допомогою зору та слуху.

У ВНЗ педагог може використовувати Smart-дошку для демонстрації відеофільмів і презентацій Power Point. Демонстрація презентацій на Smart-дошці дозволяє:

- розширити знання студентів про країну, мова якої вивчається, що сприяє формуванню країнознавчої та мовної компетенції;
- формувати в студентів мовні навички спілкування шляхом поєднання тексту та звукового супроводу [6].

Зі звуковим та візуальним супроводом сприяти подоланню труднощів у процесі прослуховування мовленнєвих повідомлень та формувати навички аудіювання.

Демонстрація презентацій Power Point дає педагогу багато переваг. По-перше, зміст та порядок подачі матеріалу визначає сам педагог. Сторінки-слайди швидко перегортаються вперед та назад, що дозволяє викладачу повернутися до вивченого матеріалу в разі потреби. По-друге, педагог може керувати процесом сприйняття матеріалу, змінювати швидкість показу слайдів, видаляти, вставляти, копіювати, скасовувати дії. По-третє, функція «Підсвічування» дозволяє виділити окремі частини зображення та сфокусувати увагу на них. По-четверте, можливість змінювати звуковий супровід (студенти слухають диктора або викладача) під час перегляду презентації дозволяє краще формувати навички розуміння усної іноземної мови. Адже, студенти звикають до вимови свого вчителя і їм важко адаптуватися до сприйняття мови іншого.

Навчальні матеріали можливо використовувати як під час повідомлення нового матеріалу, так і повторення вивченого. Презентації можуть мати різний зміст, як краєзнавчий, так і за темою, що вивчається [2: 34].

Під час підготовки презентацій, викладач може скористатися можливостями Інтернету. Підключення Smart-дошки до світової мережі дозволяє використовувати на заняті on-line курси освітніх сайтів або провести віртуальну екскурсію з англійським гідом у будь-яке місто країни, мова якої вивчається.

В умовах обмеженого доступу до комп'ютерного кабінету навчальний комплекс з персонального комп'ютера, Smart-дошки та мультимедійного проектора дозволить все це реалізувати у звичайній аудиторії, так як на сьогоднішній день у продажу з'явилося багато дисків із різними курсами вивчення іноземних мов. Проте на жаль, існує мало справжніх педагогічних програмних засобів (ППЗ).

Найбільша кількість навчальних програм Smart-дошки призначена для вивчення англійської мови. «Колекція» містить як граматичні конструкції, так і відео файли з вправами на знання граматики англійської мови.

Програмне забезпечення Smart-дошки дозволяє дуже легко і швидко створювати динамічні, різнокольорові слова, які вільно рухаються по екрану та стають на потрібне місце. Наприклад, під час вивчення дієслів англійської мови, педагог на Smart Board розміщує таблицю з двома колонками. Перша колонка називається Regular verbs, а друга – Irregular verbs. Під таблицею записані слова, відповідно до цієї теми. Завдання студента полягає в тому, щоб розподілити дієслова в колонки.

Під час вивчення нових лексичних одиниць неперевершеним є використання анімації, яка дозволяє швидко розкрити значення іноземних слів [2: 36].

Можливості програмного забезпечення Smart-дошки дозволяють створювати різні цікаві завдання на пошук і підстановку правильних відповідей, на розподіл слів та понять за різними ознаками і т.п. [6]. При проведенні практичних занять проголошення інтерактивних намірів відповідають готовності базувати організацію вивчення іноземних мов на потребі, мотивації, можливостях студентів, приділенні основної уваги практичним вмінням та навичкам, які будуть потрібні майбутньому вчителю та якими він повинен володіти вільно.

Під час підготовки та проведення практичних занять проектна діяльність студентів найбільш успішно сприяє створенню умов для навчання через ситуації успіху і творчий пошук, застосування знань, умінь, досвіду, творчості, фантазії, дизайну й мотивації.

Метод проектів виник в США на початку 20 століття і застосовувався у вітчизняній дидактиці в 20–30 рр.. Американські вчені Дьюї, Лай, Торндайк та інші поклали в основу методу ідеї про те, що з захопленням виконується лише та діяльність, яка вільно вибрана тим, хто навчається; діяльність будується поза навчальним предметом; справжнє навчання є багатостороннім, з ознайомленням з невідомою додатковою інформацією [6: 159].

У своїй книзі Карл Фрей «Проектний метод» (1997) виділяє серед рис проектного методу, такі як підхоплення учасниками проекту ініціативи від когось в житті; учасники проекту домовляються один з одним про форму навчання; учасники розвивають проектну ініціативу і доводять її до відома всіх; учасники проекту організують себе на справу; учасники проекту інформують один одного про хід роботи; учасники проекту вступають в дискусії і інші.

Ми можемо перерахувати такі переваги проектної діяльності під час вивчення іноземної мови: 1) розвивається та стимулюється інтерес до вивчення іноземної мови; 2) будь-яка аудиторна діяльність може бути включена чи трансформована в проектну роботу; 3) проект презентує активні й пасивні вміння студентів;

Підвищує мотивацію студентів та їх інтерес до досконалого оволодіння мовою зацікавленість вибором теми та процесом роботи над проектом.

Студенти надають перевагу комп'ютерним презентаціям у програмі Power Point із застосуванням мультимедійних ефектів, анімації, музики, відео.

Саме проектна робота стимулює студентів із різними здібностями до співпраці над метою, що є однаково важливою для всіх учасників. Проектна робота це не просто можливість реалізуватися тим, хто творчо обдарований, але й тому, хто захоплений дослідженням, оформленням, грою слів (кросворди, пошук, виділення ключових слів, переплутані букви в словах). Кожен може використати свої індивідуальні здібності для спільного результату працюючи в групі. Один учасник може виділятися прекрасним володінням мовою, інший – чудово малює чи вмє оформляти, хтось має вільний доступ до мережі Інтернет або інших джерел інформації, добре володіє комп'ютерними навичками. Усі є активними учасниками процесу використання одержаних знань.

Знайомство зі структурою, етапами виконання, подібними, раніше виконаними роботами знайомить викладач, указує на найдрібніші деталі, наголошує на індивідуальності кожного проекту.

Одними з основних принципів керівництва проектом з боку викладача є:

1) невторчання; 2) виправлення помилок; 3) створення умов; 4) створення ситуації успіху.

Висновки. Використання сучасних інтерактивних інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі на заняттях англійської мови, впливають на результативність засвоєння іноземної мови. Саме вони надають педагогу широкі можливості для суттєвого підвищення якості навчального процесу, ефективно сприяють формуванню комунікативної компетентності, зокрема мовної компетенції, підвищують як рівень засвоєння знань, так і інтерес до навчання в цілому.

У мультимедійних навчальних програмах з англійської мови використовуються різні методичні прийоми, що дозволяють проводити ознайомлення, тренування і контроль. Використання мультимедійних навчальних програм та комп'ютера стає незамінним помічником в підготовці та проведенні тестування, моніторингу навчального процесу, власного інформаційного наповнення інструментальних середовищ для розробки комп'ютерних занять, підготовки дидактичних матеріалів, використання ресурсів і послуг Інтернету для аудиторної і самостійної роботи, а також проектної діяльності студентів.

Необхідно підкреслити, що впровадження в навчальний процес використання інформаційно-комунікаційних технологій зовсім не виключає традиційні методи навчання, а гармонійно сполучається з ними на всіх етапах навчання: ознайомлення, тренування, застосування, контроль.

Всі перераховані можливості навчальних засобів допомагають вирішити основну задачу мовної освіти – формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції. Успішне впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес є готовність і здатність педагога оволодіти новими технологічними засобами і запропонувати нові методики навчання іноземної мови з використанням цих засобів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галишнікова О. Використання інтерактивної Smart-дошки в процесі навчання // Учитель. – 2007. – № 4. – С. 8-10.
2. Козлакова Г. О. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій / Г. О. Козлакова, Н. Б. Самойленко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 36-41.
3. Козлакова Г. О. Організація комп'ютерного діалогового навчання іноземної мови у технічному університеті / Г. О. Козлакова, Н. А. Сура // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2012. – № 3. – С. 75-82.
4. Кулікова В. Використання дошок Smart Board на уроках іноземної мови / В. Кулікова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – № 8. – С. 34-37.
5. Пассов В. И. Коммуникативный метод обучения иному язычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 420 с.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Стрельченко – аспірантка Інституту вищої освіти НАПН України.

Наукові інтереси: модернізація професійної підготовки вчителів у США, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в університетах США.

DEFORMATION OF STUDENTS' WORD ACCENTUATION SUB-SKILLS, ITS CAUSES AND CORRECTION TECHNIQUES

Олена ЧУХНО (Харків, Україна)

Статтю присвячено розгляду проблеми деформації навичок наголошення англійських слів у студентів вищих навчальних закладів. Виявлено основні причини найпоширеніших помилок і запропоновано прийоми їх корекції.

Ключові слова: запозичені слова, словниковий наголос, фонетична компетенція, навички, вимовні навички, навички словесного наголосу, тонічна структура, фосилізація.

The article is dedicated to problems of deformation of students' accentuation sub-skills in English. There have been revealed major causes of the most wide-spread mistakes and suggested techniques of their correction.

Keywords: borrowings, word accent, phonetic competence, sub-skills, pronunciation sub-skills, word accentuation sub-skills, accentual structure, fossilization.

Foreign language standard pronunciation skills are among the most significant conditions for performing the efficient intercultural communication since the accurate phonetic speech production enables both the speaker to convey the thought reaching the communicative aim and the listener to form the positive opinion about the speaker's level of foreign language knowledge. The speech overloaded with pronunciation errors, on the contrary, can make the speaker's ideas incomprehensible and even lead to the listener's annoyance because of constant necessity to ask for repeating or clarifying some points. Thus, the communicative aim of the conversation may not be achieved.

As practice shows while speaking English university students quite often pronounce words with the wrong word accent, thereby making accentual phonological mistakes. Unlike phonetic mistakes which distort the sound quality but not the meaning of the utterance, phonological ones are those that lead to misunderstanding since they influence the meaning of the word and, consequently, the whole sentence. For example, if we compare the sentences *This is my person'nel* and *This is my 'personal*, the difference in meaning is obvious but the first sentence having been mispronounced by a student as *This is my 'personnel* will be equal to the second one on the auditory level causing incomprehension. Word accent can also be the means of distinguishing between two parts of speech, e.g. *'import* is a noun while *im'port* is a verb, *'desert* is a noun but *de'sert* is a verb, etc. Moreover, two words which have completely different lexical meanings may belong to the same

part of speech and have the identical spelling but different accents which help the listener to identify the word, e.g. *'content* (зміст) - *con'tent* (задоволення) or, if the word is mispronounced, it causes a complete misunderstanding. So as we may clearly see, the wrong word accentuation may become a great obstacle on the way of developing communicative competence. The fact that teaching word accentuation is usually either neglected or paid little attention to at the classes of English, though students make quite a significant number of accentuation mistakes, constitutes the general problem that is connected with important practical tasks since there is an obvious necessity to work out more effective techniques of teaching word accent as those which are presently used are not always helpful.

The analysis of recent literature on the problem of teaching pronunciation shows that there is a certain number of works devoted to the methods of developing pronunciation sub-skills at universities [2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 13]. Dolyna A.V., Gurina N.V., Myhaylova O.S. and Perlova V.V. focus on techniques of developing philological students' pronunciation competence while Gaponova S.V. and Voloshyna N.V. devote their researches to the ways of correcting students' pronunciation mistakes. Unfortunately, there is hardly any author who mentions the problem of students' incorrect word accentuation. The researchers mainly focus their attention on the sound level of pronunciation [1; 6; 8; 9] or teaching and learning intonation [1; 4] recommending no special tasks on teaching word accent, though English teachers can clearly see that students' oral speech performance is often abound in incorrectly accented words. Therefore, we would like to regard the incorrect word accent as one of the most common mistakes in learners' oral speech production and name teaching word accent a constituent part of pronunciation sub-skills.

Since the problem of word accentuation teaching is paid little attention to it becomes the object of our study while the aim of this article is to reveal the main causes of students' inaccurate word accentuation and to suggest a set of correction techniques for developing students' sub-skills to accurately accentuate English words. Before proceeding to this we think it necessary to consider the terms 'accent' and 'sub-skill'. Peter Roach defines accent as "prominence given to a syllable, usually by the use of pitch" [14: 7]. For example, the middle syllable in the word *to'mato* is the most prominent. If you pronounce the word on its own, you will probably produce a fall in pitch on the middle syllable, making that syllable accented. To accentuate the middle syllable in the word *ex'tensive* you will produce a rise in pitch. Thus, we often use a pitch glide such as a fall or rise to give greater pitch prominence [14], or to accentuate the word. Peter Roach points out that "in this sense, accent is distinguished from a more general term 'stress', which is more often used to refer to all sorts of prominence (including prominence resulting from increased loudness, length or sound quality), or to refer to the effort made by the speaker in producing a stressed syllable" [14: 7]. Alan Cruttenden also substitutes the word 'stress' by 'accent' considering the meaning of the former ambiguous since "it has sometimes been used as simply equivalent to loudness, sometimes as meaning 'made prominent by means other than pitch', and sometimes as referring just to syllables in words in the lexicon and meaning something like 'having the potential for accent'" [12: 23]. In our article we hold to this view point and use the term 'accent' for giving greater prominence to one or more syllables as compared with that of the other syllable or syllables in one and the same word.

A sub-skill is defined as psychic new quality due to which an individual is able to perform a certain action rationally with the proper accuracy and speed and without additional expenditure of physical or neuropsychological energy. The term 'sub-skill' indicates the fact of being accustomed to a certain action, which is performed due to it automatically and without the direct participation of consciousness in its regulation [7].

It should be mentioned that accentuation process is also performed automatically since if we are familiar with the word of our native language, we do not usually think what syllable should be given greater prominence, we are accustomed to pronouncing words with a correct accent, i.e. we have acquired word accentuation sub-skills that are referred by Fokina K.V. to pronunciation sub-skills along with articulation and intonation ones [11]. However, if we deal with a foreign language, we may have difficulties in accentuating words as accentuation patterns of the native language and a foreign one may not coincide, therefore, developing the sub-skills to accentuate words of a foreign language needs additional attention.

For working out a set of word accent correction techniques we thought it necessary to conduct an experiment in order to detect the most common incorrectly accentuated words. The experiment involved 52 second-year students of the pedagogical university who were asked to pronounce 100 English words that were divided into two equal groups. One group consisted of words (both familiar and unknown to the students) which do not have transcribed equivalents in Ukrainian, e.g. *desert* – *пустеля*, *subsequent* – *наступний*, *engine* – *двигун* etc. The second group included English words which are transcribed borrowings in Ukrainian, e.g. *computer* – *комп'ютер*, *effect* – *ефект*, *anecdote* – *анекдот*. The results of the experiment showed that some students still make word accent mistakes in the words which they are familiar with but their number do not form the majority. However, most students tend to inaccurately accentuate those words which they do not know or those which are borrowings in their native language. Since students do not generally use unfamiliar words in their oral speech production, thus, accentuation mistakes in them cannot distort the meaning of the utterance, we will focus our attention on the mistakes made in English words that are borrowings in Ukrainian.

In the course of the experiment all students irrespective of the level of their phonetic competence achievements and despite being familiar with the words put the incorrect accent on average in 20 words out of 50 that are borrowings in Ukrainian. The incorrect accent was observed in almost all the words in which the accentuated syllables do not coincide in English and the native language, e.g. *'politics* was pronounced as *po'litics* like in *політика*, *'café* as *ca'fě* like in *кафє*, *'minister* was incorrectly accentuated as *mi'nister* like in Ukrainian *міністр*, *'colleague* was pronounced with the second accentuated syllable as in *колєга* by the majority of the students, though few students mispronounced such words as *'personal*, *'taxi*, *'progress*. Much fewer accentuation mistakes were made in those words the accentuated syllables of which coincide in English and the native language, e.g. *ho'tel* was pronounced as *'hotel*, some students accentuated the first syllable in the word *gui'tar*, though such words as *ca'reer*, *po'lice* and *ma'chine* were seldom mispronounced.

Morphologically relative words were also inaccurately accentuated, e.g. one-third of the students mispronounced *eco'nomics* as *e'conomics* but put the correct accent in *e'conomy*, some students accurately pronounced *eco'nomics* but wrongly accentuated *e'conomy* as *eco'nomy*, the primary accent in *person'nel* was put on the first syllable like in *'personal* by two-thirds of the students.

We can make a conclusion that the students are apt to pronounce English words that are borrowings in Ukrainian putting accent incorrectly due to a number of factors. The interference of the accentual structures of their native language is clearly observed in *'serial* (*серіал*), *'Venice* (*Венєція*), *'vampire* (*вампір*), *'politics* (*політика*), *'minister* (*міністр*), etc. Moreover, if we consider accentuation patterns of some English nouns that are borrowings in Ukrainian, they are not subjected to the general accentuation rules in English. According to the rule all two-syllable nouns have the first syllable accentuated if the second syllable contains a short vowel. Otherwise, it will be on the second syllable. But the nouns *'colleague*, *'mirage*, *'garage* ending in a long vowel and *'café*, *'courier* that end in a diphthong are stressed on the first syllable. Less common errors in accentuating words the accentuated syllables of which coincide in English and the native language, e.g. *po'lice* (*поліція*), *ef'fect* (*ефєкт*), *ho'tel* (*готєль*), can be explained by the fact that students automatically accentuate the first syllable like in most dissyllabic English nouns. The mispronunciation of such words as *e'conomy*, *person'nel* and *'origin* is caused by the interference of the accentual patterns of their morphological relatives, i.e. *eco'nomics*, *'personal* and *o'riginal*.

Frequent mistakes in words both with different from and coinciding with the native language accentuated syllables can also be explained by the phenomenon of fossilization (the anticipatory cessation of language competence development in defiance of the optimum teaching conditions) which Gutnik V.M. considers the major cause of the prevalence of fixed deformed pronunciation sub-skills the correction of which requires additional time and efforts [5]. This may affect students' level of the English language awareness and lead to their inability to form an accurately pronounced utterance that may cause misunderstanding and prevent them from reaching the communicative aim.

We should also admit that some teachers ignore correcting their students' word accentuation mistakes considering them insignificant because even putting the incorrect accent they can still be

understood by their classmates. However, we should remember that English is a language of intercultural communication. While non-native speakers making the same pronunciation mistakes understand each other well, a native speaker may have great difficulty in understanding an inaccurately accentuated word even if most of the individual sounds have been pronounced accurately. It can be explained by the fact that on the auditory level, if native speakers expect a word to have a particular accentuation pattern, they may not recognize a deformed one. In other words, what they hear doesn't correspond to what they have in their mental dictionary. Consequently, our task is to develop students' standard pronunciation sub-skills in order to make intercultural communication more efficient. To facilitate this process we suggest the following receptive, reproductive and productive techniques on correcting deformed sub-skills of accentuating English words which are borrowings in Ukrainian:

1) receptive : identification of stressed syllables in isolated words, identification of isolated words with the incorrectly accentuated syllables, identification of words with the incorrectly accentuated syllables in the context; differentiation of English words which are borrowed in Ukrainian according to the similarity or dissimilarity of accent placement with the native language, differentiation of accentuated syllables in morphologically relative words;

2) reproductive: imitation of words immediately after audition, reproduction of words in the context;

3) productive: using words in prosaic context; using words in rhymed context; unassisted organization of English words which are borrowings in Ukrainian into two groups according to the similarity/dissimilarity of accent placement with the native language.

Some techniques like imitation of words immediately after audition, using words in prosaic or rhymed context that we have suggested are universal and are presently used for developing pronunciation and intonation sub-skills. We also consider them helpful while teaching word accentuation in general or accentuation of English words that are borrowed in Ukrainian. Other techniques are specific for developing students' sub-skills of accentuating English words that are borrowings in Ukrainian. For example, when students differentiate words according to the similarity or dissimilarity of accentual patterns with their native language, they analyze accentual patterns of both languages becoming aware that they may not coincide and memorizing the correct accentual pattern. Unassisted organization of such words into two groups according to the similarity or dissimilarity of accent placement with the native language contributes to students' individual work on developing word accentuation sub-skills. Differentiation of accentuated syllables in morphologically relative verbs help students remember the accent change in words like *'astronaut – astro'nautics*, *e'conomy – eco'nomics*, *'progress – pro'gressive*, etc. Reproduction of words also makes students remember the correct accent. For example, to guess the word that is defined as 'a commercially run establishment providing lodging for guests' they should remember the word *ho'tel* and pronounce it practicing its accentuation. We should also point out that it is reasonable to organize all the techniques that have been suggested in relatively completed sets which include different types of activities beginning with the receptive stage and finishing with the productive one.

In conclusion it should be mentioned that the process of acquiring the correct word accentuation sub-skill requires additional practicing. Along with the knowledge of the factors that determine the location of word stress and the basic accentual types awareness students should constantly master their word accentuation sub-skills. The causes of the inaccurate accentuation of English words which are borrowings in Ukrainian revealed in this article and the techniques suggested above may contribute to the development of students' word accentuation sub-skills as an integral part of pronunciation competence at universities.

The perspectives of the further elaboration of our research may involve preventing the deformation of students' word accentuation sub-skills in early language learning.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бориско Н.Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 3 – 14.
2. Волошина Н.В. Коррекция английского произношения при обучении чтению студентов неязыковых специальностей / Н.В. Волошина // Держава та регіони. – 2008. – № 3. – С. 97 – 100.

3. Гапонова С.В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови / С.В. Гапонова // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 3 – 5.
4. Гурина Н.В. Професійно орієнтоване навчання англійської інтонації студентів мовного педагогічного ВЗО / Н.В. Гурина // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. – 2010. – Вип. 12. – С. 51 – 58.
5. Гутник В.М. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В.М. Гутник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2009. – Вип. 16. – С. 60 – 75.
6. Долина А.В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання: германські мови” / А.В. Долина. – Київ, 2012. – 22 с.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / [С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник та ін.]. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Михайлова О.С. Розвиток фонетичної компетенції студентів I курсу факультетів іноземних мов / О.С. Михайлова // Навчай і навчайся. – 2003. – Кн. 4. – С. 50 – 55.
9. Перлова В.В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слуховимовних навичок: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання: германські мови” / В.В. Перлова. – Київ, 2007. – 24 с.
10. Перлова В.В. Прийоми корекції помилок у вимові учнів середньої школи / В.В. Перлова // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 31 – 35.
11. Фокина К.В. Методика преподавания иностранного языка [Текст]: конспект лекций / Фокина К.В., Тернова Л.Н., Костычева Н.В. – М.: Высшее образование, 2009. – 158 с.
12. Cruttenden A. Gimson's Pronunciation of English: [7th ed.] / Alan Cruttenden. – London: Hodder Education, 2008. – 362 p.
13. Kenworthy J. Teaching English Pronunciation / Joanne Kenworthy. – London: Longman, 1992. – 164 p.
14. Roach P. Introducing Phonetics / Peter Roach. – London : Penguin English, 1992. – 128 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Чухно – викладач кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: методика професійно орієнтованого викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, акцентуація в англійській мові.

ЗМІСТ

РІЗНОЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	3
<i>IVAN ZYMOMRYA. IMAGES AND MOTIFS IN THE LITERARY STRATEGY OF INGEVORG BACHMANN</i>	3
<i>ЮРІЙ МАРИНЕНКО. ДО ПРОБЛЕМИ КОНЦЕПЦІЇ ЛЮДИНИ В ТВОРАХ МИТЦІВ ПРАЗЬКОЇ ШКОЛИ</i>	6
<i>ІВАН МЕГЕЛА. У ПОШУКАХ «ВИЩОЇ» МУДРОСТІ: «ІНДІЙСЬКА ПОЕМА»- ПОВІСТЬ ГЕРМАНА ГЕССЕ «СІДДХАРТХА»</i>	11
<i>СЕРГІЙ МИХИДА. АУДІОВІЗУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕЙЗАЖИСТИКИ РАННІХ БАЛАД Т. ШЕВЧЕНКА</i>	19
<i>ЛУІЗА ПЕТРОВА. ИНФОРМАТИВНАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ РЕФЛЕКСИВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ</i>	24
<i>СВІТЛАНА ФОРМАНОВА. «ПЕРЕМИКАННЯ КОДІВ» У СУЧАСНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ</i>	28
<i>JAKUB FORST-BATTAGLIA. DIE LITERATUR ÖSTERREICHS IM 19.UND 20.JAHRHUNDERT IN IHREM GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN UND HISTORISCHEN UMFELD</i>	32
<i>БОЛЕСЛАВ КУЧИНСЬКИЙ. ЛІТЕРАТУРА ДОБИ РАНЬОГО ВІДРОДЖЕННЯ В АНГЛІЇ</i>	39
<i>ЯКІВ БИСТРОВ. МОДАЛЬНІ МАРКЕРИ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ МОЖЛИВИХ СВІТІВ БІОГРАФІЧНОГО НАРАТИВУ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ПРОЗИ)</i> ..	45
<i>ЯНА БОЙКО. СТРУКТУРУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ У ПОЕТИЧНО ПЕРЕОСМИСЛЕНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОРАХ (НА МАТЕРІАЛІ ЛІРИКИ АНГЛІЙСЬКОГО РОМАНТИЗМУ)</i>	50
<i>ОКСАНА ВЕЧІРКО. ЖАНР ЛІТЕРАТУРНОЇ УТОПІЇ У КОНТЕКСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ</i>	56
<i>ІРИНА ГАЛУЦЬКИХ ТІЛО ЯК ВИТВІР МИСТЕЦТВА В ОБРАЗНІЙ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ДИСКУРСИВНОЇ ПРИРОДИ ТІЛЕСНОСТІ У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ (СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ)</i>	59
<i>ОЛЕГ ГОНЧАРУК. МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ БАЙКИ У ПРАГМАСТИЛІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ</i>	66
<i>ЛЮДМИЛА ДЕМБОВСЬКА, ЯРОСЛАВА КОЗИНА. ВИКОРИСТАННЯ ОКАЗИОНАЛЬНИХ ЧИСЛІВНИКОВИХ КОМПОЗИТИВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ГУМОРИСТИЧНОГО ЕФЕКТУ В ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ</i>	70
<i>ІННА ДОВБНЯ. ФУНКЦІЇ ПРОСТОРОВИХ НОМІНАЦІЙ В АНГЛІЙСЬКОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ</i>	75
<i>ВІКТОРІЯ ЄФІМЕНКО. СУЧАСНІ ЛІТЕРАТУРНІ КАЗКИ ПРО СПЛЯЧУ КРАСУНЮ: ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ТА ЖАНРОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ</i>	79
<i>НАТАЛЯ ІЗОТОВА. ІДІОЖАНР В АСПЕКТІ ХУДОЖНЬОЇ СЕМАНТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ДЖ. М. КУТЗЕЕ)</i>	84
<i>МАРИНА КАШУБА, ТАТЬЯНА КАРАВАЕВА. КАТЕГОРИЯ ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ПОСТМОДЕРНИСТИЧЕСКОГО РОМАНА</i>	88
<i>ОЛЬГА КОЗІЙ. ЕКСПРЕСИВНА ГРАФІКА ЯК СКЛАДОВА МОВНОЇ ГРИ У КАЗЦІ Л. КЕРРОЛЛА «АЛІСА В КРАЇНІ ЧУДЕС»</i>	94
<i>ВІКТОРІЯ КОЧУБЕЙ. ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДЕТЕКТИВНОМУ РОМАНІ</i>	98
<i>ОЛЬГА ЛАПІНСЬКА. ПОЗИТИВНИЙ І НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ НОВІТНІХ АНГЛІЦИЗМІВ НА МОВУ УКРАЇНСЬКОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ</i>	102
<i>МАР'ЯНА ЛУК'ЯНЧЕНКО. АВТОРСЬКІ ПОЗНАЧЕННЯ ЯК ОСНОВНІ МАРКЕРИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ЗМІСТУ В РОМАНІ “НУДОТА” Ж.-П. САРТРА</i>	106
<i>МАРИНА ЛУЧИЦЬКА. НАСТРОЄТВОРЧА НАРАЦІЯ ОПОВІДАННЯ К. МЕНСФІЛД “ЗНЯТТЯ ЗАВІСИ”</i>	111
<i>ТЕТЯНА МИРОНЕНКО, ЛЕСЯ ДОБРОВОЛЬСЬКА. АКЦЕНТУАЦІЯ ХАРАКТЕРУ В АНГЛОМОВНОМУ ТЕКСТІ</i>	114
<i>ІННА ПЕРЦОВА. ХУДОЖНІЙ ПРОСТІР У ТВОРІ ДЖЕКА ЛОНДОНА «ЖАГА ДО ЖИТТЯ»</i> ...118	

<i>РУСЛАНА САВЧУК. НАРАТИВНА СЦЕНОГРАФІЯ РОМАНУ СТЕНДАЛЯ</i>	
« LA CHARTREUSE DE PARME »: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ	121
<i>ОЛЕСЯ СКЛЯРЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМПОЗИЦІЙНО-МОВЛЕННСВОЇ</i>	
ФОРМИ «ОПИС» В ОПОВІДАННЯХ І. БАХМАНН	127
<i>СВІТЛАНА СОКОЛОВСЬКА. ЗАСОБИ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В ТЕКСТІ ДРАМИ</i>	131
<i>ТЕТЯНА ШАРОВА. ХУДОЖНЯ МОВА К. ГОРДІЄНКА.....</i>	135
<i>МАРИНА ШЕВЧЕНКО, КСЕНІЯ ПАРХОМЕНКО. ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ В</i>	
ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ АНГЛІЙСЬКИХ АВТОРСЬКИХ І ТРАДИЦІЙНИХ БАЛАД	138
<i>LIDIA BILONOZHKO. LITERARY MEANS OF PARALLEL SOLO TECHNIQUE</i>	
RECODING IN THE NOVEL OF T. MORRISON “JAZZ”	144
<i>ЄВГЕНІЯ ДЕГТЯРЬОВА. ФРАНЦУЗЬКИЙ МІНІМАЛІСТИЧНИЙ РОМАН КІНЦЯ ХХ –</i>	
ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ У РУСЛІ ДОСЛІДЖЕНЬ КОГНІТИВНОЇ ПОЕТИКИ.....	149
<i>ІННА ДЕНИСОВА. ОКАЗІОНАЛЬНІ АПЕЛЯТИВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІТУ ФЕНТЕЗІ</i>	
(НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ ДЖ. К. РОУЛІНГ «ГАРІ ПОТТЕР	
ТА ФІЛОСОФСЬКИЙ КАМІНЬ»)	151
<i>ТЕТЯНА ЄФІМЕНКО. ТЕМАТИКА ГОТИЧНОГО РОМАНУ У ТВОРАХ</i>	
АННІ РАДКЛІФФ, МЕРІ ШЕЛЛІ, КЛАРИ РІВ	157
<i>ОЛЕНА МАМОСЮК. ТЕМПОРАЛЬНІСТЬ У НАРАТИВНІЙ СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ</i>	
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ENFANCE» Н. САРРОТ)	160
<i>НАДІЯ МИМЧЕНКО. ГЕНДЕРНА ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОЛЬОРІВ</i>	
ПРИ ЗОБРАЖЕННІ ФАКТОРІВ ПРИРОДИ	164
<i>ІВАН ПАРОВ'ЯК. ФУНКЦІЇ СИНТАКТИКО-СТИЛІСТИЧНИХ ФІГУР В НІМЕЦЬКОМУ</i>	
ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ РОМАНІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	170
<i>ЮЛІЯ САВІНА. ВАЛОРАТИВНА ІНКОНГРУЕНТНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ СТВОРЕННЯ</i>	
КОМІЗМУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ДЖЕРОМ К. ДЖЕРОМА І О. ГЕНРІ)	173
<i>КСЕНІЯ СКЛЯРЕНКО. ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ В</i>	
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛИРИКИ Б.Ю. ПОПЛАВСКОГО)	177
<i>ІРИНА ХОДОС. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДЮДИСКУРСУ</i>	
С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА	182
<i>ЯРИНА ЯЦЮК. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧЕСКОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВУЛЬГАРИЗМОВ</i>	
В РОМАНЕ ГРЕЙС МАККЛИН “THE LAND OF DECORATION” И ИХ ПЕРЕВОД НА	
РУССКИЙ ЯЗЫК.....	187
ПОЛКРИТИКА ТЕКСТІВ НЕХУДОЖНІХ СТИЛІВ	194
<i>ТЕТЯНА БУЙНИЦЬКА. ЛІРИЧНІ ВІДСТУПИ У СТРУКТУРІ ТЕКСТУ ПОДОРОЖНИХ</i>	
РЕПОРТАЖІВ АННЕМАРІ ШВАРЦЕНБАХ	194
<i>ОЛЬГА КИРИЛЮК. ОСНОВИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ</i>	
БЕЗАДРЕСАТНОГО ПИСЬМОВОГО ДИСКУРСУ	
(НА ПРИКЛАДІ ЩОДЕННИКОВИХ ЗАПИСІВ В. ВИННИЧЕНКА).....	197
<i>НАТАЛЯ КОРНЄВА. ОСОБЛИВОСТІ КОМПОЗИЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ</i>	
НАУКОВИХ ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ	
ТА АНГЛІЙСЬКИХ НАУКОВИХ РЕЦЕНЗІЙ)	201
<i>ЛЮДМИЛА КОРОТКОВА. АНГЛОМОВНИЙ ПАРАДОКС ЯК ХУДОЖНІЙ ПРИЙОМ</i>	
ПРИХОВУВАННЯ/РОЗКРИТТЯ ІСТИНИ.....	204
<i>ІРИНА МАЛИНОВСЬКА. ТЕКСТОВІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЧАСОПРОСТОРОВОГО ХОЛІЗМУ</i>	
ФІЛОСОФСЬКОГО ТВОРУ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ).....	210
<i>ІРИНА МАРИНЕНКО. МОВНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ПАРАДОКСАЛЬНОГО</i>	
ГУМОРУ В АНЕКДОТІ	214
<i>ТЕТЯНА МИРОНОВА. ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ТА АВТОРСЬКІ СМИСЛИ В АНГЛОМОВНОМУ</i>	
БІОГРАФІЧНОМУ ТВОРІ В ЧЕРЧИЛЛЯ «ПОЧАТОК МОГО ЖИТТЯ»	220
<i>ОЛЬГА СТАНІСЛАВ. СТИЛІСТИЧНА НЕЙТРАЛЬНІСТЬ СИНТАКСИЧНОЇ</i>	
СЕПАРАТИЗАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ	
СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ).....	225
<i>ЛАРИСА ТАРАНЕНКО. ПРИТЧА: ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ</i>	
ТА ТРАКТУВАННЯ ЗМІСТУ	230
<i>ІРИНА ЧЕРНИШОВА. ОЦІНКА СВІТУ ПЕРШОЇ ОСОБИ В АНГЛІЙСЬКОМУ ТЕКСТІ БІБЛІЇ</i>	
КОРОЛЯ ЯКОВА (СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ)	239

<i>АЛЬОНА ЗАДОРЖНА. ПРЕЦЕДЕНТНІ ІМЕНА ЛІТЕРАТУРНОГО ПОХОДЖЕННЯ В МЕМУАРИСТИЦІ УКРАЇНСЬКИХ ШІСТДЕСЯТНИКІВ</i>	243
<i>ОЛЕНА КОЛОМІЄЦЬ. АРХІТЕКТОНІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ГАЗЕТНИХ СИНОПТИЧНИХ ТЕКСТІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ</i>	247
<i>ІРИНА МІРОШНИЧЕНКО. ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ СТИСЛОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ МАС-МЕДІА)</i>	251
<i>ВІКТОРІЯ НИЦПОЛЬ. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕТОДИ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕКСТІВ</i>	255
<i>ОЛЕНА ОХРИМЕНКО. ПОДАТКОВИЙ ЗАКОН НІМЕЦЬКОГО ЗАКОНОДАВСТВА ТА ЙОГО ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ</i>	259
<i>ВЛАДИМИР ПАНЧЕНКО. ОСНОВНЫЕ ТЕКСТОВЫЕ КАТЕГОРИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕСНИ</i>	263
<i>ВАЛЕРИЯ СМАГЛИЙ. ОСОБЕННОСТИ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МОЛИТВЫ</i>	266
<i>ОЛЕНА ФРЕНКЕЛЬ. ПОРТРЕТНЕ ІНТЕРВ'Ю В ТИПОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ</i>	269
<i>СВІТЛАНА ЮЩЕНКО. УЗАГАЛЬНЕНА ТИПОЛОГІЯ ТЕКСТОВИХ КОЛІЗІЙ: ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ</i>	274
МЕТОДИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТА ПЕРЕКЛАДАЧІВ	280
<i>ОКСАНА БІГІЧ. ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ</i>	280
<i>ТЕТЯНА БОРОВА. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВНЗ</i>	285
<i>ОЛЬГА МІСЕЧКО. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ</i>	291
<i>ЛЕОНІД ЧЕРНОВАТИЙ. СТРАТЕГІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДЧІВ У ЗАСТОСУВАННІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО СКОРОПИСУ В УСНОМУ ПОСЛІДОВНОМУ ПЕРЕКЛАДІ</i>	297
<i>SVITLANA SHANDRUK. CURRICULUM DEVELOPMENT IN LANGUAGE TEACHING</i>	302
<i>БОГДАН ШУНЕВИЧ. СУЧАСНІ НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ З ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ</i>	307
<i>ОЛЕНА АБРАМІЧЕВА, ОЛЕКСАНДРА КУУЗ. АНЕКДОТ НА ЗАНЯТТЯХ З ОСНОВ ТЕОРІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ</i>	311
<i>ЕЛІНА АНАНЬЯН. ДО ПРОБЛЕМИ ДОЦІЛЬНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО ТЕКСТУ ГАЗЕТНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ФІЛОЛОГІЧНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	315
<i>ОЛЕНА АРДЕЛЯН. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ</i>	321
<i>АЛЛА БИЧОК. ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК ЖИТТЄВА УСТАНОВКА СТУДЕНТІВ США</i>	325
<i>НАТАЛІЯ БОЖКО. ФАХОВА ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ</i>	328
<i>НАДЕЖДА БРЕСЛАВЕЦ. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</i>	333
<i>ЕЛЬЗА ВАСИЛЬЄВА. PRINCIPLES AND STAGES OF TRANSLATION ASSESSEMENT</i>	338
<i>СВІТЛАНА ГОЛОЩУК, БОГДАН КАЛИНЯК, НАТАЛІЯ МОРСЬКА. ДОСВІД ПІДГОТОВКИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ВІРТУАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ НА БАЗІ „MOODLE“</i>	342
<i>ТЕТЯНА ГУКОВСЬКА. МОТИВАЦІЯ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ЗАХІД У ПРАКТИЧНІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	346
<i>ОЛЬГА ДАЦКІВ. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ГОВОРІННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ</i>	350
<i>ОЛЬГА ДЕМ'ЯНЕНКО. КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ</i>	355
<i>СВІТЛАНА ДЕРБА. НАУКОВИЙ ТЕКСТ – ЗАСІБ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКІЙ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНІЙ</i>	358

<i>ОЛЬГА ДОЛГУШЕВА. AN INTERPRETIVE APPROACH TO FICTION TEXT ANALYSIS BY EFL STUDENTS (BASED ON THE SHORT STORY “THE BADNESS WITHIN HIM” BY SUSAN HILL)</i>	361
<i>ЄВГЕН ДОЛИНСЬКИЙ. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ</i>	366
<i>ПОЛІНА ДУК. EINSATZPOTENTIAL VON MULTIMEDIA IM DAF-UNTERRICHT</i>	371
<i>ЛЮДМИЛА ЖУК. ОФІЦІЙНО-ДІЛОВИЙ, АКАДЕМІЧНИЙ ТА ПОЛІТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ</i> ..	374
<i>ЛЮБОВ ЗАБЛОЦЬКА. НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»</i>	378
<i>НАТАЛІЯ ЗЕМЛЯНСЬКА. COMMUNITY INTERPRETING: ASPECTS OF PROFESSIONALIZATION AND TRAINING</i>	381
<i>ЮЛІАНА ІРХІНА. ВИКОРИСТАННЯ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ІНТОНАЦІЇ</i>	385
<i>ОЛЬГА КАМБОЛОЦЬКА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ SMART-ДОШКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ</i>	388
<i>ОЛЕКСАНДРА КАШУБА, ТЕТЯНА МАНЬКОВСЬКА. ЗАСОБИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ІННОВАЦІЙНІСТЮ МИСЛЕННЯ</i>	391
<i>БРАЙЕН Д. КЕРЕЛЕСС. REDISCOVERING TEXT ANALYSIS IN TRANSLATOR TRAINING AND FURTHER TRAINING – A MACRO-TEXTUAL AND MICRO-TEXTUAL APPROACH</i> ..	396
<i>ТЕТЯНА КІБАЛЬНИКОВА. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, ПРИНЦИПИ ФІЛОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ</i>	404
<i>ГАННА КОВАЛЕНКО. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	407
<i>ЛІДІЯ КОЖЕДУБ. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ГАЛУЗІ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ</i>	411
<i>ВІКТОРІЯ КОНАРЖЕВСЬКА. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	415
<i>ІРИНА КОРОТЯЄВА. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІ У НАУКОВО- ДОСЛІДНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ</i>	420
<i>КОСТЯНТИН КОСТЮЧЕНКО. ГРУПОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ</i>	425
<i>ЛЮДМИЛА КРИЧУН. МІСЦЕ І РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ</i>	430
<i>ОЛЕКСАНДР ЛАБЕНКО. ЗАСТОСУВАННЯ ФРАКТАЛЬНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ</i>	432
<i>ТЕТЯНА ЛІШТАБА. КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ</i>	437
<i>ЛЮДМИЛА ЛЕВИЦЬКА. ГЕРМЕНЕВТИКА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	441
<i>ОЛЕКСАНДРА МАРТИНОВИЧ. FREMDSPRACHENLERNEN IN JENAPLAN-SCHULEN</i>	445
<i>ЛЮДМИЛА МАЦЕПУРА. ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ</i>	449
<i>ОЛЕНА МОСКАЛЕНКО. ЛІНГВІСТИЧНА СПЕЦИФІКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІСАО ПРИ ФОРМУВАННІ МОВНИХ УМІНЬ Й НАВИЧОК АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ</i>	455
<i>НАТАЛІЯ НІКІТІНА. МОВНА ОСОБИСТІСТЬ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	458
<i>АЛЛА ОЛЬХОВСЬКА. ПОШУКОВИЙ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТІСНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ</i>	462
<i>ЛЮДМИЛА ПОЛІЩУК, ТЕТЯНА ПУШКАР. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ</i>	467

<i>НАТАЛЯ РОЖКОВА</i> . ПРОЕКТНА МЕТОДИКА ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	470
<i>ЛАРИСА РУБАН</i> . ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДИСКУРСІ ПОГЛЯДІВ АМЕРИКАНСЬКОГО ПЕДАГОГА ДЖОНА ХОЛТА.....	473
<i>СВІТЛАНА РЯБУШКО, МАРИНА ТРУФКІНА</i> . ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	477
<i>АННА САВ'ЮК</i> . ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО СЛОВОТВОРЕННЯ – ВАЖЛИВИЙ КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	483
<i>БОТАГОЗ САРСЕНБАСВА, САНІЯ КАБДРГАЛІНОВА, ЕЛЬМИРА КУРМАНГОЖАСВА</i> . COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER AS READINESS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY	487
<i>ЛІНА СМІРНОВА</i> . ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ.....	490
<i>ТЕТЯНА ТРУХАНОВА</i> . ЗМІСТ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	493
<i>НІНА ФІЛІПОВА</i> . ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ – ПРОЕКТНА РОБОТА	499
<i>ТОБІАС ФОГЕЛЬ</i> . BENALTENSWIRKSAME WORTSCHATZARBEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	502
<i>ЯРОСЛАВ ЧЕРНЬОНКОВ</i> . THE ROLE OF THE MULTIMEDIA IN THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES.....	506
<i>ІРИНА ШЕВЧЕНКО</i> . КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	511
<i>АЙЖАНА ШОЛАХОВА, ЕЛЬМИРА ЕРКЕБЕКОВА</i> . ТЕХНОЛОГИЯ СОСТАВЛЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВ	515
<i>СВІТЛАНА ЩЕРБИНА</i> . ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	519
<i>МИХАЙЛО ЯНІСІВ</i> . ХУДОЖНИЙ ТВІР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ – ФІЛОЛОГІВ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ.....	522
<i>МАРЖАН БАЛМАГАМБЕТОВА, АЛИЯ ТУРЕХАНОВА</i> . ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	527
<i>ВИКТОРИЯ ВІЛУТСКА</i> . HÖRVERSTENEN FÜR EINEN DOLMETSCHER	530
<i>МАРІЯ БІРЮКОВА</i> . ПАРНА РОБОТА ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	535
<i>ІРИНА ВІТRENKO, ОЛЬГА НОВІКОВА</i> . TO THE PROBLEM OF REFLECTIVE TEACHING	539
<i>НІНА ВОРОНKOBA</i> . KREATIVE ARBEIT MIT LITERARISCHEN TEXTEN IM DEUTSCHUNTERRICHT	542
<i>БАЛІЯ ДЖОЛАМАНОВА, РЫСХАН САТЪБАЛДИЕВА</i> . СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРС/П	546
<i>АЙНУР ЖАПАРОВА</i> . ANALYSIS OF THE FEATURE FILM DISCOURSE IN THE INNOVATIVE TECHNOLOGY ASPECT	549
<i>АЛІЯ ЖУГІНСОВА, ДІЯР НУРМЕТОВ</i> . PEER EVALUATION	553
<i>НАТАЛІЯ КОВАЛЬСЬКА, НАДІЯ ПРИСЯЖНЮК</i> . SUCCESS FACTORS OF STUDENTS' PRESENTATIONS.....	559
<i>ГАЛІНА ЛУКАНСЬКА</i> . ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	563
<i>ІРАИДА МАЛЬЦЕВА</i> . ПОДГОТОВКА, ПРОВЕДЕНИЕ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ-СОЦИОЛОГАМИ.....	566
<i>ІРИНА МИКИТКА</i> . ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	570
<i>ГУЛЬНАРА МИРЗАКУЛОВА</i> . BAUYRZHAN MOMYSHULY'S HERITAGE.....	574
<i>МАРІЯ ОЛЬХОВИЧ-НОВОСАДЮК</i> . ІНФОРМАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	577

EDITA POÓROVÁ. THE IMPORTANCE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN TERTIARY EDUCATION.....	582
ТЕТЯНА САВЕНКО. АУДІОТЕКСТ ЯК ДЖЕРЕЛО НАВЧАННЯ ГОВОРІННЮ СТУДЕНТІВ МОВНОГО ФАКУЛЬТЕТУ	586
ОКСАНА СТРЕЛЬЧЕНКО. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ОКСАНА СТРЕЛЬЧЕНКО ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	589
ОЛЕНА ЧУХНО. DEFORMATION OF STUDENTS' WORD ACCENTUATION SUB-SKILLS, ITS CAUSES AND CORRECTION TECHNIQUES	594

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Філологічні науки
(мовознавство)

ВИПУСК 128

«Наукові записки. Серія: Філологічні науки» внесені до списку видань, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних досліджень (постанова Президії ВАК України від 10.03.2010 р. № 1-05/2)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15525–4097Р від 22.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Філологічні науки»

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 27.01.2014. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 60. Наклад 300. Зам. № 7418.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua