

ISSN 2227-8877

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В.Н. Каразіна
№ 1125

Серія “Романо-германська філологія.

Методика викладання іноземних мов”

Випуск 79

Видається з 1966 року

Харків
2014

Вісник містить статті з актуальних проблем лінгвостилістики і граматики у синхронії та діяхронії, лексикології, перекладознавства та методики викладання іноземних мов. У статтях цього вісника висвітлено новітні розробки харківських та українських учених, що відповідають новітній парадигмі лінгвістичних студій та сучасним ідеям лінгводидактики.

Для лінгвістів, викладачів, аспірантів та пошукачів, студентів старших курсів.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 10 від 3 листопада 2014 р.)

Головний редактор:

І.С. Шевченко, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна)

Відповідальний секретар:

Л.Р. Безугла, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Редакційна колегія:

Секція: Романо-германська філологія

Д. Александрова, докт. наук (Софійський університет імені Святого Климента Охридського, Болгарія)

В.І. Говердовський, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

В.В. Дементьев, докт. філол. наук (Саратовський державний університет імені М.Г. Чернишевського, Росія)

Ф. Домінгос Матіто, докт. наук (університет Ріоха, Іспанія)

П. Карагьозов, докт. наук (Софійський університет імені Святого Климента Охридського, Болгарія)

Г. Коллер, докт. наук (університет імені Фрідріха-Олександра, Ерланген-Нюрнберг, ФРН)

Т.А. Комова, докт. філол. наук (Московський державний університет імені М.В. Ломоносова, Росія)

А.П. Мартинюк, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Л.М. Мінкін, докт. філол. наук (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна)

О.І. Морозова, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Л.С. Піхтовнікова, докт. філол. наук (Приазовський технічний університет, Маріуполь, Україна)

О.В. Ребрій, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

В.О. Самохіна, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Л.В. Солощук, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

С.О. Швачко, докт. філол. наук (Сумський державний університет, Україна)

Секція: Методика викладання іноземних мов

Н.Ф. Бориско, докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)

Л.С. Нечепоренко, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

С.Ю. Ніколаєва, докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)

В.Г. Пасинок, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

О.Б. Тарнопольський, докт. пед. наук (Дніпропетровський університет економіки і права, Україна)

Л.М. Черноватий, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Адреса редакційної колегії:

Україна, 61022, м. Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
факультет іноземних мов
Тел.: (057) 707-51-44
dilovamova@mail.ru

Текст подано в авторській редакції

Статті пройшли зовнішнє та внутрішнє рецензування

Свідоцтво про держреєстрацію КВ № 11825–696 ПР від 04.10.2006.

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2014

ЗМІСТ

ЛІНГВОСТИЛІСТИКА І ЛЕКСИКОЛОГІЯ

В.О. Самохіна, С.О. Тарасова ЛІКАРНЯНА КЛОУНАДА ЯК РІЗНОВИД ГУМОРИСТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	6
І.М. Архіпова КОМПОЗИЦІЙНО-МОВЛЕННЄВІ ФОРМИ АВТОРСЬКИХ ВІДСТУПІВ	13
М.С. Левіщенко ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ПІЗНЬОГО ВІКТОРІАНСЬКОГО ДИСКУРСУ	19
О.В. Мерзликіна ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИСПАНСКОЙ ИНВЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКИ	24
Л.І. Тараненко ПОДІБНІСТЬ СТРУКТУРНО-ФАБУЛЬНОЇ ПОБУДОВИ ТЕКСТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРНОЇ ПРИТЧІ І БАЙКИ	30
І.Є. Фролова, Я.Ю. Манжос СЕМАНТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ЗРАДИ	37
Л.П. Калитюк СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ПОРІВНЯНЬ РІВНОЗНАЧНОСТІ В ПАМ'ЯТКАХ ПИСЕМНОСТІ ГОТСЬКОЇ МОВИ	42
М. V. Tsinova LEXICAL COMPONENT OF THE SECOND CONSTITUENT OF MODAL VERB CONSTRUCTIONS IN THE TEXTS OF SCIENTIFIC-TECHNICAL COMMUNICATION	47

ЗІСТАВНІ СТУДІЇ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

О.В. Ребрій, І.М. Ребрій СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ВІДТВОРЕННЯ АРТЛАНГІВ (на матеріалі «Новомови» Дж. Орвелла)	55
Н.М. Рудницька “СЕКСА У НАС НЕТ”: ПУРИТАНСЬКА ЦЕНЗУРА В РАДЯНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ	63

Н.В. Рябых СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УСВОЕНИЯ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ГИПОТЕЗЫ ИДЕНТИЧНОСТИ	70
--	----

О.В. Абросимова ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ТОПОНІМІВ В ТЕКСТАХ МЕТАКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (на матеріалі країнознавчого довідника «Tatsachen über Deutschland» та його перекладу «Німеччина у фактах»)	75
---	----

ЛІНГВОДИДАКТИКА

О.Б. Гарнопольський, М.М. Гайдар ПОБУДОВА ВСТУПНОГО (ПІДГОТОВЧОГО) КУРСУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОРΟΣЛИХ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ЇЇ ПОЗА МЕЖАМИ МОВНИХ ПРОГРАМ У ВНЗ	81
--	----

Т.К. Варенко ГИБРИДНАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-СЕРВИСА GOOGLE «КЛАСС»	86
---	----

О.І. Гридасова, Л.М. Рябих ОПТИМІЗАЦІЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ЛЕКЦІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ РОЗДАТКОВОГО МАТЕРІАЛУ ТА ІНТЕРАКТИВНОГО КОНСПЕКТУ	94
---	----

В.Г. Касьянова КОРЕКЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ФОБІЙ У СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЧЕРЕЗ ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	100
---	-----

О.Ю. Літінська, О.Ю. Малая ЕЛЕМЕНТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ КУРСІВ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	105
---	-----

И.Р. Сапрун, Н.Н. Старцева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	110
--	-----

Л.Г. Смовженко ВІДБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СХІДНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ» (культурологічний аспект)	116
---	-----

В.С. Кузьміна, О.В. Іваніга МЕТОДИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	122
Н.В. Сорокіна ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	127
І.Ю. Чеп'якова МЕТОДИКА ДОБОРУ ПРЕФІКСАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	133

ЛІКАРНЯНА КЛОУНАДА ЯК РІЗНОВИД ГУМОРИСТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

В.О. Самохіна, докт. філол. наук, С.О. Тарасова (Харків)

У статті розглядаються лінгвальні аспекти сучасного англійського медичного дискурсу у жанрі лікарняної клоунади. Надано детальний аналіз функціональних особливостей цього жанру. Визначено психотерапевтичну функцію як базову у діяльності лікаря-клоуна для допомоги пацієнтам у подоланні стресу на етапі одужання у лікарні. Виділено основні засоби реалізації психотерапевтичної функції лікарняної клоунади у вербальній та невербальній сферах.

Ключові слова: гумористична комунікація, лікарняна клоунада, медичний дискурс, психотерапевтична функція.

Самохіна В.А., Тарасова С.А. Больничная клоунада как вид юмористической коммуникации. В статье рассматриваются лингвальные аспекты современного англоязычного медицинского дискурса в жанре больничной клоунады. Представлен детальный анализ функциональных особенностей этого жанра. Психотерапевтическая функция определена как базовая в деятельности врача-клоуна для помощи пациентам в преодолении стресса на этапе выздоровления в больнице. Выделены основные приемы реализации психотерапевтической функции больничной клоунады в вербальной и невербальной сферах.

Ключевые слова: больничная клоунада, медицинский дискурс, психотерапевтическая функция, юмористическая коммуникация.

Samokhina V.A., Tarasova S.A. Hospital clowning as a humorous communication type. Lingual aspects of modern English medical discourse in the genre of hospital clowning are considered in the article. The work presents a detailed analysis of functional peculiarities of this genre. The psychotherapeutic function is defined as the main one in activity of the clown-doctor who helps patients to overcome stress at the stage of recovering at a hospital. Basic characteristics of implementation of the psychotherapeutic function of hospital clowning are defined in verbal and nonverbal areas.

Key words: hospital clowning, humorous communication, medical discourse, psychotherapeutic function.

*Сміх допомагає в складних ситуаціях
(Автори статті)*

Сміх розповсюджується на всі сфери діяльності людини та активно використовується як ефективний засіб лікувального впливу. Цілющі властивості веселощів і життєрадісності, а також шкідливі для здоров'я наслідки негативних емоцій тисячі років, тому були описані в біблійній притчі, яка свідчить, що "веселе серце благотворно як врачество, а пригноблений дух сушить кістки"

[8]. Катарсис сміху звертає увагу людини на позитивне сприйняття життя: звільнює від депресії, страхів, переживань, тривоги, випускає велику кількість енергії, яка витрачалась організмом на підтримку стресів та напруги.

Сміх народжується та існує в зоні контакту особистостей, соціальних груп, культур, епох, центру і маргіналій (Т.М. Рюміна, А.А. Сичов). У фокусі

цієї роботи перебуває жанр лікарняної клоунади як різновид гумористичного спілкування в соціальному інституті медицини, що зумовлює актуальність дослідження. Мета статті полягає у виявленні основних функцій жанру лікарняної клоунади в сучасному англomовному дискурсі. Об'єктом дослідження є жанр лікарняної клоунади в сучасному англomовному медичному дискурсі як текстово-дискурсивний продукт свідомої, інтенціональної, лінгвокреативної діяльності індивідів. Предметом аналізу є виявлення базової функції лікарняної клоунади, а також прийомів створення комічного ефекту, їх інтерпретація та розуміння. Матеріалом дослідження слугують 156 фрагментів жанру лікарняної клоунади англomовного медичного дискурсу, які виокремлено методом суцільної вибірки із американських та британських Інтернет-сайтів, а також з англomовних телевізійних шоу та новин.

Найважливішим аспектом у дискурсі є комунікативний. Характер комунікації може змінюватися, якщо в інституційний тип дискурсу вклинюється дискурс за характером комунікації, наприклад, гумористичний [11, с. 123]. У різних типах дискурсів, які виділяються за сферами комунікації, відбувається перемикавання цілей, а услід – тематики і тональності в залежності від комунікативної мети адресанта. Ідея дискурсивної формації перебуває в основі розуміння дискурсу як інтегративної сукупності текстів, пов'язаних змістовно-тематичними зв'язками та об'єднаних у комунікативному, функціонально-цільовому і жанровому аспектах. У цьому сенсі дискурсоутворюючими характеристиками виступають сфери людської комунікації: тобто тип дискурсу може поєднуватися з його різноманітними різновидами – конфліктним, аргументативним, ритуальним та ін. Різновиди дискурсу можуть бути складовою частиною будь-якого типу дискурсу, вони членують типи дискурсів (політичний, науковий, медичний тощо) і, відповідно, структурують, обумовлюють їх упорядкованість. Таке уклинювання репрезентує лише «збої дискурсу в його претензії на однорідність, всередині дискурсу постійно присутнє його інше...» [12, с. 380].

Гумористичний дискурс має ряд особливостей, основною з яких є занурення в ситуацію сміхового спілкування, тобто переключення на сферу експресивно-забарвлену, спрямовану, переважно, на створення комічного ефекту. Цей різновид дискурсу може інтегруватися в якості складової в інші дискурсні утворення. Таким чином, мовленнєві дії типів дискурсу експліцитно протиставляються мовленнєвим діям гумористичного різновиду дискурсу, і між ними виникають відносини дисбалансу, невідповідності, протиріччя, які в роботі визначаються як відносини інконгруентності.

Для гумористичного різновиду дискурсу, відокремленому за такою ознакою характеру комунікації, як комунікативна настанова, базовим є співвіднесення з нею смисл – жартівливість. За національно-мовним критерієм гумористичний різновид дискурсу відносимо до такого, що являє собою вербалізовану мисленнєво-комунікативну гумористичну діяльність представників певного соціуму. За функціонально-комунікативним критерієм гумористичний різновид дискурсу перетинається з цілою низкою типів дискурсу. Щодо сфери комунікації зазначимо, що жартівливість є характерною рисою політичного, ділового, наукового, педагогічного, а також медичного інституційних типів дискурсу. Отже, гумористичний різновид дискурсу – це мовлення, занурене в ситуацію гумористичного спілкування, що використовується з метою втілення гумору в різних комунікативних ситуаціях. У цьому жанрі соціальна дистанція – близька, кооперативна, а характер обміну репліками – довільний. Потреба “виговоритися” виступає у гумористичному різновиді дискурсу у вигляді експресивної інтенції, суть якої, в основному, полягає в усуненні дискомфорту, відчуженості між комунікантами, в пошуку підтримки та співучасті партнера по комунікації. М.М. Полюжин називає діалог такого типу “афілятивним” (тобто довірливим) типом дискурсу, який “характеризується особистісно-орієнтованою тематикою, експресивним типом мовленнєвих дій, а також довірливим типом інтерперсональної модальності” [9, с. 13]. Описуючи діалогічний дискурс, М.М. Полюжин виділяє комуніка-

тивну функцію як провідну, а на її основі – п'ять класів підфункцій: 1) контактостановлюючу, 2) риторичну, 3) інтерпретаційну, 4) діалогічно-пошукову, 5) емоційно-експресивну [9, с. 12–13]. Ці функції в повній мірі застосовуються і до гумористичного різновиду дискурсу, який можна віднести до емоційного типу, що виражається в діалогізованому унісоні комунікантів і має комічний аспект вираженості.

Медичний дискурс, який розглядається як тип інституційного спілкування, виділяється на підставі двох системотворчих ознак: мети (надання кваліфікованої допомоги хворому) й учасників спілкування (лікарі, медичні сестри, родичі, пацієнти тощо). Велике значення у тематиці медичного дискурсу відіграють директиви – порада, рекомендація, інструкція, заборона, наказ [7]. Така тематична медична комунікація, перш за все, націлена на досягнення адресантом амбітної мети: повноцінне лікування хворого. В цьому випадку відбувається реалізація *психотерапевтичної функції*, завданням якої є намагання лікаря якомога ефективніше провести всі заплановані медичні процедури.

Однією з основних характеристик реалізації психотерапевтичної функції в медичному інституційному дискурсі є використання гумору, який як різновид емоційно-ціннісної орієнтації нарівні з серйозністю присутній у медичному дискурсі і вирізняється тим, що спрямований на створення позитивного мислення у критичній ситуації, пов'язаної зі здоров'ям людини. Жартівливе спілкування не зводиться лише до підтримання близької, дружньої дистанції між партнерами, хоча саме на такій дистанції жарт більш доречний [5, с. 144]. Гумор “знищує” стрес і напругу, сприяє міжособистісній комунікації та відчуттю “Ми”, допомагає подолати конфлікти, підвищує мотивацію і продуктивність комунікації. Установку на комічний ефект виділяємо як домінуючу серед складової комунікативної мети, що припускає також досягнення суто комунікативних ефектів – вони, в залежності від ситуації і складу учасників, можуть бути різними, здебільшого позитивними – підбадьорити, розвеселити, розважити, втішити, заспокоїти тощо.

Відкидаючи традиційну біомедичну модель здоров'я і хвороби як надмірно спрощену, фахівці в області психології здоров'я підтримують біопсихосоціальну модель, згідно з якою здоров'я визначається не тільки біологічними чинниками, але також соціальними і культурними факторами. Клінічна психологія здоров'я – це область клінічної психології, яка ставить своїм завданням застосування результатів досліджень... у розробці методів лікування для того, щоб допомогти людям ефективно впоратися зі стресом, змінити свою поведінку на користь здоров'я, керувати болем, упоратися з хронічними хворобами [10, с. 258–259]. Останнім часом учені все частіше замислюються над тим, чи можна застосовувати сміх для лікування. Привабливість гумору та сміху як форми нетрадиційної медицини полягає у тому, що він підвищує якість життя і сприяє довголіттю. В одній каліфорнійській лікарні було проведено таке дослідження: вранці разом з градусниками і таблетками медсестра приносила в палати свіжі анекдоти. Пацієнти потішалися, а після обстеження фахівці підтвердили, що такий метод впливу поліпшив їх стан. Навряд чи сильний регіт піде на користь людині з травмами і переломами. Однак, при хворобах, які мають психосоматичну природу (виразка шлунку, астма, коліт), сміхотерапія заохочується. Лікарі констатують: 1) усього 10 хвилин сміху знижують артеріальний тиск; 2) у тих, хто сміється кожен день хоча б по 15 хвилин, поліпшується кровообіг і краще працює серце. А ось стреси і депресивні стани збільшують ризик смерті від серцевих хвороб на 44%; 3) у деяких онкологічних центрах практикують методіку лікування сміхом. Лікарі використовують так звану «ха-ха, хі-хі» терапію, коли пацієнти вимовляють досить прості звуки, обмінюючись вітаннями, граючи в різні рухливі ігри і спілкуючись один з одним. Медики вважають, що подібні заняття допомагають пацієнтам розслабитися, отримати задоволення, забути про серйозні діагнози. А самі пацієнти відзначають, що вони відчують себе більш здоровими.

Яскравим проявом комічного в сучасному медичному дискурсі стала поява жанру лікарняної

клоунади – програми в госпіталях і медичних центрах, – що включає відвідування палат спеціально навченими клоунами [6, с. 144–147]. Образ клоуна є «носієм індивідуального образу карнавальної свідомості, який здійснює такий специфічний синтез комічного, прекрасного, піднесеного та трагічного в пошуку образу мрії» [13]. Л. Пісок у книзі «Паперовий клоун» розмірковує про те, що «справжня клоунада – це метод пізнання світу, такий же правомочний, як фізика. Тільки експерименти поставлені публічно, а не лабораторно. В головах глядачів народжується нове знання, якого іншим способом не отримати» [цит. за 13]. Мистецтво клоунади, на думку філософа, – це інструмент пізнання, що дозволяє досліджувати і створювати такі комічні невідповідності навколишнього світу, які є проявом і втіленням творчого розвитку. Візити клоунів у лікарню покликані сприяти лікуванню пацієнтів, а також підтримати персонал та родичів пацієнтів за допомогою позитивної сили надії і гумору, спрямованих на створення позитивної мотивації до одужання [там само]. Лікарі-клоуни, які відвідують дитячу та дорослу аудиторію, вважають спільним спрямованість на лікування, тому основною аудиторією сприйняття лікарняної клоунади є пацієнти, які одужують. Б. Рассел уважав природу клоунського «контр-знака» – алогізму інтуїтивним прийомом входження в творчий стан, яке клоун зберігає з дитинства протягом усього життя, що створює умови для його нестандартної вигадки, дару передбачення, продукування нових ідей, знаходження нових смислів буття [14].

Лікарняна клоунада визначається нами як система заходів, спрямованих на реабілітацію хворих, що перебувають на стаціонарному лікуванні за допомогою засобів клоунади. Це – симбіоз актомайстерності, драматичної і циркової клоунади при безпосередньому спілкуванні актора-клоуна з пацієнтами з різних відділень [див. також 4, с. 25]. Виконавцями у жанрі лікарняної клоунади виступають як професійні актори, аматори, так і самі лікарі, переодягнені в костюми клоунів. Слід відмітити дві особливості їх роботи. По-перше, робота клоунів проходить у парі, де чітко визначаються ролі

та проводяться їх межі – головний та відомий [6, с. 123–128]. Головний клоун – більш серйозний, коли інший клоун прагне яким-небудь чином «напустувати». Робота в парі виконує завдання емоційного залучення хворих – побудування контакту з пацієнтом: два клоуни створюють простір, наповнений гумором і сміхом, залучуючи до нього пацієнта. Лікарняний клоун спілкується з хворим лише в ключі, спрямованому на позитивні емоції та формує установки одужання на майбутнє. По-друге, імпровізація є основною характеристикою лікарняної клоунади. Сюжет ігрової імпровізації вибудовується на відносинах, про які клоуни домовляються заздалегідь. Однак, під час спілкування з людиною, клоуни реагують на те, що робить пацієнт: вони занурюють його в свою гру або підключаються до тієї, яку веде сама людина. Іноді пацієнти самі нав'язують клоунам сюжет гри, або, принаймні, коректують його. Таким чином, головною метою діяльності клоуна в медичних установах є регулярна допомога пацієнтам у подоланні стресу у лікарні на будь-яких етапах лікування (психотерапевтична функція) та реалізація її у вербальній та невербальній сферах.

У *невербальній сфері* психотерапевтична функція лікарняної клоунади реалізується за допомогою ексцентрики та буфонади, які спричинюють реакцію учасників: посмішка, сміх або аплодисменти. Буфонада (букв. – блазнювання) – прийом акторської гри (комедійної) [4, с. 24]. Для буфонади характерне прагнення виконавця максимально підкреслити зовнішні характерні ознаки персонажа, схильність до різких перебільшень. У буфонаді активно використовуються яскравий гротесковий грим, великий за розміром костюм (короткі штани, черевики великого розміру, трюковий реквізит – шпилька величиною в тростину, предмети, що вибухають у руках і т.ін.). Різновидами ексцентрики та буфонади є буфонадний антре, комічна сценка без слів, яка будується на зіткненні контрастних характерів клоунів, а також фокуси та геги [там само]. У буфонадному антре (від фр. *entree* – вихід, клоунська сценка) зміст виступу складають лацци (*lazzi* – з італ. жарти з комедійними трюками), пан-

томіма, куплети, частівки, репризи, що містять сатиру на злобу дня. У пародійній манері клоуни показують епізоди з повсякденного життя пацієнтів та лікарняного побуту. Фокуси в лікарняній клоунаді супроводжуються активним застосуванням трюкового реквізиту: кольорових перук, строкатого костюма, перебільшеного гриму з накладним носом тощо. У лікарняній клоунаді мають місце також гегі з комедійними прийомами, в основі яких перебуває очевидна безглуздість, яка може розсмішити. Використання гегів в лікарняній клоунаді вже давно стало нормою, їх тематика різноманітна – від побутових сцен до сцен професійного спрямування.

В основі буфонади та ексцентрики в жанрі лікарняної клоунади перебувають прийоми перебільшення, двозначності, передражнювання, трікстерської травестійної поведінки, пародійності, комізму логічно безглузлого, ексцентричності. Найвизначнішими їх характеристиками є алогічні вчинки, парадокси, які створюються на зіткненні контрастних характеристик клоунів. Їх основною метою є: 1) відволікання і зняття больового синдрому при проведенні медичних маніпуляцій, які людина оцінює як агресію; 2) психологічна гармонізація людини в лікарні через гру і інтерактивне спілкування.

У *вербальній сфері* психотерапевтична функція реалізується за допомогою мовленнєвого жанру жарту, гумористичних комедій, комедій у жанрі стендап. Базові лінгвальні прийоми комічного – гіпербола, літота, гра слів, гротеск, пароніми, алогізми – у лікарняній клоунаді реалізуються на всіх мовних рівнях: від фонетичного, лексико-семантичного до синтаксичного та текстового. Ці прийоми повинні бути простими візуально та легкими для мовленнєвого вираження, що важливо для обрання правильної стратегії поведінки комунікантів. Серед тематики лікарняної клоунади превалюють побутові теми з використанням пісень, скоромовок, жартів, за порушення моральних, етичних, релігійних, соціальних та політичних тем та випадки чорного гумору, який дає людині, яка одужує, можливість подивитися на ситуацію з комічного боку. Основними типами гумору в реалізації психотера-

певтичної функції сучасного англомовного медичного дискурсу є: гумор-сподівання (*hoping humor*); гумор-підтримка (*coping humor*); гумор шибеника (*gallows humor*); «жалісливий» гумор (*compassionate humor*); їдкий гумор (*caustic humor*).

Гумор-сподівання – це емоційна реакція, яку викликає конкретний набір оцінок, а саме сприйняття події або ситуації як безглуздо-смішних або кумедних [6, с. 56–69]. З гумором-сподіванням пов'язується всім знайома приємна емоція – специфічне відчуття благополуччя, яку описують такими поняттями, як «забава», «радість», «веселощі», «життєрадісність» і «розвага». Звернемо увагу на демонстрацію гумору-сподівання:

«Patient»: *Doctor, what does the X-ray of my head show?*

Clown: *Absolutely nothing!* [2].

(Під час розмови лікаря з пацієнтом-коміком щодо результатів діагностування «лікар» використовує прийом іронії, що забезпечує подвійне розуміння діагнозу (тобто те, що «пацієнт» є повністю здоровим, а також те, що він є безглуздом), що і створює ефект комічного)).

Гумор-підтримка характеризується виразом чутливості: підтримка людяності (гумор допомагає персоналу показати, що вони відносяться до пацієнтів не як до роботи, а як до живих людей) [там само]. Наприклад:

«Patient» (lifting arm): *Doctor, it hurts when I do this.*

Clown-doctor: *Don't do that* [3].

(«Лікар»-непрофесіонал знаходить найпростіший варіант «підтримати» пацієнта двозначною фразою, вираженою імперативним висловлюванням).

Гумор-шибеника та їдкий гумор насамперед пов'язуються з функцією передачі критичних або несхвальних повідомлень, агресією, примусом і маніпуляцією [6, с. 58]. Висміюючи дурість, некомпетентність, лінь і інші недоліки людей, які обурюють і дратують їх і заважають просуванню до мети, люди здатні мінімізувати страждання, які можуть викликати інші, і отримувати певне задоволення на шкоду їм. У наступному прикладі демонструється гумор шибеника:

«Patient-blonde»: *My head is full.*

Clown: It is called thinking. Go with it [2].

(«Пацієнтка-блондинка» здивована нехарактерним для неї відчуттям – перевантаженням думок, а не головним болем. Гумор створюється багатозначністю фрази *My head is full*, яка має непряме значення, що вводить в оману. Лікар наголошує їй на прописній істині», з якою живуть усі люди).

Реалізацію ідкого гумору, навіть іронії та сарказму, вбачаємо в ситуації, коли людині, яку обстежили і не знайшли онкологічного захворювання, розповідають такий жарт:

«Doctor»: *I have the results from your blood exams. They show that you have leukemia!*

«Patient»: *[Takes a deep breath and resumes talking]. Thank God! I thought you were going to say I have cancer! [2].*

(Гумор базується на необізнаності «пацієнта», який не розрізняє синонімічні медичні терміни).

Жалісливий гумор використовується як засіб когнітивного управління подіями і ситуаціями, які загрожують благополуччю людей, перетворюючи їх на щось несерйозне і смішне. Оскільки цей тип гумору будується на розгляді невідповідностей і різних інтерпретацій, він може допомогти людині змінити свій погляд на стресову ситуацію, переоцінивши її з новою і менш загрозливою точкою зору. Наприклад:

Clown: What seems to be the trouble?

«Patient»: *Doctor, I keep getting the feeling that nobody can hear what I say.*

Clown: What seems to be the trouble? [1].

(Комічний ефект спричинюється синтаксичним повтором того ж самого запитання, з якого виходить, що і лікар теж глухий, як і його пацієнт).

Таким чином, основною метою психотерапевтичної функції лікарняної клоунади є експресивно-емотивний регулятивний вплив. Метою цього впливу є перехід адресата в особливий психоемоційний стан, результатом якого є зняття напруги, вивільнення негативних емоцій, створення стану підтримки та піднесення.

Перспективою подальших пошуків убачаємо у виділенні додаткових функцій лікарняної клоу-

нади, стратегій і тактик комічного у медичній практиці та комічному стилі спілкування лікарів та хворих. Подальші пошуки також пов'язані з дослідженням клоунади в різних типах інституційного і неінституційного дискурсиву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барсукова М.И. Медицинский дискурс: к постановке проблемы / М.И. Барсукова // Античный мир и мы: докл. и сообщ. науч. конф., 2002 г. : тезисы докл. – Саратов, 2002. – Вып. 9. – С. 127–132.
2. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Л.С. Бейлинсон. – Волгоград, 2009. – 36 с. 3. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации / А.Д. Белова. – К. : Киев. нац. ун-т им. Т.Г. Шевченко, 2003. – 304 с. 4. Гончаренко Н.В. Суггестивные характеристики медицинского дискурса : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Н.В. Гончаренко. – Волгоград, 2009. – 45 с.
5. Карасик В.И. Анекдот как предмет лингвистического изучения / В.И. Карасик // Жанры речи. – Саратов : Изд-во гос. УНЦ “Колледж”, 1997. – С. 144–153. 6. Королёва О.Л. Методическое обеспечение профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов-медиков общению на русском языке в процессе подготовки к клинической практике : дис. ... канд. филол. наук : 13.00.02 / Королёва Ольга Леонидовна. – М., 2010. – 182 с. 7. Кудоярова О.В. Вариювання змістових параметрів англомовного медичного дискурсу за заміни адресантно-адресатних конфігурацій [Електронний ресурс] / О. В. Кудоярова. – Режим доступу : <http://www.twiztv.com/sydjj1562>. 8. Книга притчів Соломонових [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.patriarchia.ru/bible/prov 9. Положин М.М. Напрями та одиниці прагматичного аналізу мовленнєвої комунікації / М.М. Положин // Проблеми романо-германської філології : зб. наук. пр. – Ужгород : Патент, 2003. – С. 6–19. 10. Род Мартин. Психология юмора / Мартин Род. ; [пер. с англ. под ред. Л.В. Куликова]. – СПб. : Питер, 2009 г. – 408 с. 11. Самохіна В.О. Жарт у сучасному комунікативному просторі Великої Британії та США: [монографія] / В.О. Самохіна. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – 360 с. 12. Серио П. Русский язык и анализ советского политического дискурса: анализ номинализаций / П. Серио // Квадратура смысла: Французская школа

анализа дискурса ; [пер. с фр. и португ. ; общ. ред. и вступ. ст. П. Серио ; предисл. Ю.С. Степанова]. – М. : ОАО ИГ “Прогресс”, 1999. – С. 337–383.

13. Семенова Е.А. Развитие творческой индивидуальности младших школьников искусством клоунaды [Электронный ресурс] / Е.А. Семенова. – Режим доступа : [http://www.dissercat.com/content/razvitiie-tvorcheskoi-individualnosti-](http://www.dissercat.com/content/razvitiie-tvorcheskoi-individualnosti-mladshikhshkolnikoviskusstvo-klounady)

[mladshikhshkolnikoviskusstvo-klounady](http://www.dissercat.com/content/razvitiie-tvorcheskoi-individualnosti-mladshikhshkolnikoviskusstvo-klounady) 14. Russel Bernard. Клоунський контр-знак та його алогічність [Електронний ресурс] / Bernard Russel. – Режим доступу : <http://vivaldi.nlr.ru/bd000235701/details>

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. <http://www.ontvtime.ru/general/tvc.html>. 2. <http://www.golos-ameriki.ru/> 3. <http://www.americaru.com/>

КОМПОЗИЦІЙНО-МОВЛЕННЄВІ ФОРМИ АВТОРСЬКИХ ВІДСТУПІВ

І.М. Архіпова, канд. філол. наук (Горлівка)

Робота присвячена виявленню лінгвостилістичних характеристик авторських відступів в англomовних художніх прозових текстах ХІХ–ХХ ст. Шляхом функціонально-нарративного аналізу виявлено композиційно-мовленнєві форми авторського відступу: описи, філософські роздуми, афористичні сентенції.

Ключові слова: авторський відступ, адресант, адресат, композиційно-мовленнєві форми.

Архіпова І.М. Композиционно-речевые формы авторских отступлений. Работа посвящена определению лингвостиллистических особенностей авторских отступлений в англоязычных художественных прозаических текстах ХІХ–ХХ вв. Функционально-нарративный анализ коммуникативных особенностей авторских отступлений позволил выделить следующие их композиционно-речевые формы: отступления-описания, отступления-философские размышления, афористические сентенции.

Ключевые слова: авторское отступление, адресант, адресат, композиционно-речевые формы.

Arkhipova I.M. Compositional and Speech Forms of Author's Digression. This article focuses on revealing structural and syntactic properties of author's digression in English literary prose of the ХІХ–ХХ centuries. Lingual and cognitive approach made it possible to distinguish speech forms of author's digression.

Key words: author's digression, addressee, addresser, compositional and speech forms.

Композиційно-мовленнєві форми (КМФ) художнього тексту довгий час виступають фокусом багатьох лінгвістичних досліджень, основні положення теорії яких були сформульовані ще В.В. Виноградовим [2]. КМФ трактуються як двосторонні мовленнєво-розумові утворення, що об'єднують когнітивні й комунікативні процеси в діалектичну єдність (Н.В. Безсмертна [1]), узагальнені типи змісту, яким властиві певні типи оформлення (В.А. Кухаренко [6]), відзначається знаковий характер КМФ та їхня триєдина суть: змістовно-логічна, структурна і функціональна).

Об'єктом роботи виступають авторські відступи в англomовних художніх прозових текстах ХІХ–ХХ століть.

Предметом вивчення – лінгвостилістичні й композиційно-мовленнєві форми авторських відступів. Матеріалом дослідження слугували англomовні художні прозові тексти ХІХ–ХХ століть.

Мета роботи полягає у систематизації та класифікації авторських відступів у художніх англomов-

них прозових текстах з позиції комплексного підходу, зорієнтованого на виявлення їхніх лінгвопрагматичних властивостей.

Актуальність визначається її відповідністю загальному спрямуванню сучасних лінгвістичних студій із теорії композиції художнього тексту на встановлення лінгвопрагматичних властивостей композиційно-сюжетних, композиційно-структурних і композиційно-сміслових одиниць тексту.

У визначенні поняття «мовна форма», як, втім, і самого поняття «текст», досі ще не досягнута повна ясність, про що свідчить широкий спектр думок різних авторів.

Основні думки можна звести до розгляду мовних форм як способів мислення і представлення дійсності як функціональних типів мовлення (В.А. Жеребков [5], Г.Г. Молчанова [7], В.З. Дем'янков [4]). Констатувальні ознаки композиційно-мовленнєвих форм з різною мірою повноти описані в значній кількості робіт (М.В. Всеволодова [3], В.Л. Чекалина [8]).

За робоче приймемо визначення композиційно-мовленнєвих форм як текстової єдності, що є формами комунікації, націлені на сприйняття читачем певної інформації і думки, яка спирається на такі основні форми, як судження, (оцінне) поняття, питання, висновок.

Екстраполюючи та узагальнюючи різні погляди учених у контексті роботи, під КМФ авторських відступів ми розуміємо фрагменти тексту, до складу яких входять функційно спрямовані висловлювання, що характеризуються конвергентним і дивергентним способом їхньої організації в художніх текстах і синтактико-стилістичним способом реалізації авторських інтенцій.

Шляхом функціонально-сміслового аналізу виявлено: відступи-описи, у яких одержувач фіксує ознаки об'єктів і суб'єктів дійсності у формі портрету або пейзажу; філософські роздуми (тлумачення, міркування, пояснення), у яких в загальній формі пояснюється точка зору, причини і наслідки подій і явищ; афористичні сентенції як своєрідний лінгвокультурний текст малої форми, що є завершеним, самодостатнім продуктом мислення.

Відступи-філософські роздуми (тлумачення, міркування, пояснення). До цього типу відносяться авторські відступи, у яких в загальній формі пояснюється точка зору, причини і наслідки подій і явищ.

Так, наприклад, у фрагменті з роману Д. Селінджера "Над прірвою в житті" ми виділили авторський відступ-міркування, в якому автор міркує про соціальні проблеми, що стосуються стосунків парубок-дівчина. Він акцентує увагу на тому, що від ставлення дівчини до парубка залежить рівень його самооцінки. Повтори словосполучення *inferiority complex* (комплекс неповноцінності) у складі умовних речень служать попередженням для дівчат переглянути свою позицію і не сприяти розвитку комплексу неповноцінності у представників протилежної статі: "*A little thing like that, and she thought he was conceited. The trouble with girls is, if they like a boy, no matter how big a bastard he is, they will say he has an inferiority complex, and if they do not like him, no matter how nice a*

guy he is, or how big an inferiority complex he has, they will say he is conceited. Even smart girls do it..." [15, p. 137].

Виділений нами фрагмент ми класифікували як відступ-філософський роздум. Комунікативний аналіз цього авторського відступу дозволив виділити лексико-граматичні одиниці, що актуалізують узагальнений характер цього висловлювання: множина іменника *girls*, іменники з неозначеним артиклем *a boy, a guy*, неозначено-особовий займенник *they*. Лексичний повтор словосполучення *inferiority complex* (комплекс неповноцінності) об'єктивує глибину психологічної проблеми. Засуджуючи дію дівчини, автор приходить до висновку, що навіть найкращі дівчата так чинять.

У наступному авторському відступі адресант дає оцінку матеріальним можливостям представника католицької віри, у відступі він говорить не про самого героя, а про можливість існування на 50 шилінгів. Але, сумніваючись у тому, що це справді так, з іронією говорить, що не слід проводити такий експеримент з усіма самотніми людьми Лондона: "*And that day was the seventh of the month, and the month, he reckoned with awful distinctness, had thirty – one days in it.*

It is not easy for a man of catholic tastes and healthy appetites to exist for twenty – four days on fifty shillings. Nor is it cheering to begin the experiment alone in all the loneliness of London. Dick paid seven shilling a week for his lodging which left him rather less than a shilling a day for food and drink..." [11, p. 50].

Авторський відступ у наведеному фрагменті вживається з метою дії адресанта на почуття і думки адресата. З метою переконання читача в правильності своєї позиції автор застосовує лексико-граматичні засоби створення іронії шляхом поєднання вираження емоційно-негативного забарвлення (*to exist for twenty – four days on fifty shillings*) з конотативним значенням (животіти), з одиницею емоційно-позитивного забарвлення (*healthy appetites*). Переконаючи в тому, що не варто так експериментувати, автор вживає прийом інверсії (*Nor is it cheering to begin the experiment*

alone), ставлячи в ініціальну позицію негативну частку *nor* із спонукальним значенням. Таким чином створюється перлокутивний ефект авторського відступу на адресата.

Наведемо ще один приклад такого типу авторського відступу з роману Г. Гріна “Тихий американець”: “*Then I lay back and in the relaxation of the opium I thought, ‘At least she won’t leave me now before I go, and perhaps, somehow, tomorrow, after a few more pipes, I shall think of a way to remain. Ordinary life goes on – that has saved many a man’s reason. Just as in an air – raid it proved impossible to be frightened all the time, so under the bombardment of rou – tine jobs, of chance encounters, of impersonal anxieties, one lost for hours together the personal fear. The thoughts of the coming April, of leaving IndoChina, of the hazy future without Phuong, were affected by the day’s telegrams...*” [10, p. 111].

Оптимістично налагоджений автор стверджує, що життя триває і закінчується тим, що власний страх загубився в часі. Він ділиться своїм досвідом (*it proved*) з приводу того, що неможливо постійно чогось боятися. Автор-оповідач повідомляє своїм читачам ці позитивно налагоджені судження. Лексико-граматичні засоби *life goes on, has saved, it proved, one lost, the personal fear* складають картину сталої душевної рівноваги адресанта, що має на меті викликати такий же самий позитивний емоційний резонанс в адресата.

Комунікативний аналіз авторських відступів-філософських роздумів показав, що всі вони містять висновки, міркування, повчання, тлумачення.

Відступи-описи. До цього типу відносяться авторські відступи, у яких одержувач фіксує ознаки об’єктів і суб’єктів дійсності у формі портрета або пейзажу.

В уривку з роману Джона Бойнтонна Прістлі “Вулиця Ангела” автор включає в основну оповідь додаткову дескрипцію місця, у якому відбуваються події: “*If you delight in movement and change, the appeal of a large railway station is irresistible; you are still in the dark cocoon of the city, but one*

end is splintering already and you can see the blue beyond; the rumbles and shrieks and snorting are only part of the tuning up; and even the smoky smell has the savour of adventure. There had been moments during the last two days when this weekend, this arrival at Victoria, had loomed in Miss Matfield’s mind like some unusually...” [14, p. 423].

Перше прочитання асертивного авторського відступу активізує образ сумовитого, сірого міста з неприємними звуками, димом. Глибший аналіз лексико-граматичних і лексико-стилістичних засобів, якими користується тут автор, дає можливість сконструювати семантичне поле художнього образу. Автор любить це місце, про що свідчать лексеми *to delight* (захоплюватися), *irresistible* (чарівний), *cocoon of the city* (кокон міста, тобто оболонка, з якої вийде лялечка). Когнітивний аналіз семантичного поля художнього образу Місто дозволяє охарактеризувати цей простір, контейнер для мешканців під назвою місто як рух, а рух – це життя. Автор доводить нам, що усе добре у цьому житті: і залізнична станція, і гуркіт, і крики, і виск. Метафора “*the smoky smell has the savour of adventure*” тільки підтверджує авантюрне ставлення автора до життя. Тим самим він закликає адресата до пригод, до освоєння нового, незвіданого.

Наведемо приклад авторського відступу з роману “Вулиця Ангела” Джона Бойнтонна Прістлі: “[1] *The fifty green acres of Clissold Park are surrounded by miles and miles of slates and bricks, chimney – pots and paving stones, and so, in the middle of it, placed there perhaps as a sigh that the round green world of mountains, forest and oceans still exists somewhere, or at least once had an existence, there are a number of animals and bright birds.* [2] *If you are a Stoke Newington ratepayer, you have only to turn a corner or two to catch the soft shining glances of deer, to meditate upon the spectacle of birds so fantastically fashioned and coloured that it is impossible to believe that both they and North London are equally real, that one or the other is not a crazy*

dream. You stand there, a litter of peanut shells and paper bags all round you, with a Stoke Newington dinner inside you struggling with your digestive juices, and you suddenly hear a scream from the jungle and a green and scarlet wing from the Orinoco is flashed at you...” [14, p. 349].

Наведений як ілюстрація авторський відступ ми умовно розділили на дві частини, хоча автор представив його єдиним висловлюванням. Перша частина [1] описує місце дії, друга [2] присвячена опису сприйняття цього місця вигаданим відвідувачем. Автор вживає узагальнювальний займенник *You*, не маючи на увазі якусь конкретну людину. З позиції різних об'єктів опису ми виділяємо декілька інтенцій автора: опис Кліссольд парку, сприйняття його Центром Всесвіту; опис, у процесі якого автор ставить в один ряд різнокласові поняття: люди і місто. Автор говорить про те, що це не божевільний сон, це – реальність.

У наступному відступі з роману Р. Кіплінга “Світло згасло” адресант відступає від оповіді й наводить свої роздуми з приводу різниці у поведінці людини на суші і в морі: “... *understanding that he was a voyager of experience, said that the weather would be stiff in the chops off the Channel and more than half a gale in the Bay. These things fell as they were foretold, and Dick enjoyed himself to the utmost. It is allowable and even necessary at sea to lay firm hold upon tables, stanchions, and ropes in moving from place to place. On land the man who feels with his hands is patently blind. At sea a blind man who is not sea – sick can jest with the doctor over the weakness of his fellows. Dick told the doctor many tales – and these are coin of more value than silver if properly handled – smoked with him till unholy hours of the night, and so won his short – lived regard that ...*” [11, p. 229–230].

Виділений нами авторський відступ характеризуємо як відступ-опис, оскільки в нього включені описи, що відносяться до героїв і до місця події (дія цього моменту розгортається в морі) *It is allowable and even necessary at sea to lay firm hold upon tables, stanchions, and ropes in moving from place to place*, і до дійової особи *At sea a blind man who*

is not sea – sick can jest with the doctor over the weakness of his fellows. Останнім реченням у відступі автор дає характеристику “бувалим мореплавцям”, таким чином, враховуючи і подальший опис героя (*Dick told the doctor many tales*), адресант отримує його непряму оцінку. Тут простежується смислова антитеза побудови за принципом асоціацій і аналогій. Так, сліпа людина пересувається за допомогою дотичних рухів рук. У морі не ходять люди з відсутністю зорових функцій, але, унаслідок поганих погодних умов, їм так само доводиться пересуватися за допомогою дотичних рухів рук. Опис в авторському відступі відноситься до різних сфер перебування, але об'єднані вони одним принципом існування, пересування.

Відступи-афористичні сентенції. Афористичні сентенції – своєрідний лінгвокультурний текст малої форми, що є завершеним, самодостатнім продуктом мислення.

Під сентенцією ми розуміємо короткі вислови, що відрізняються авторською суб'єктивністю, індивідуальністю. Через сентенції автор передає прихований зміст, який належить розшифрувати адресантом.

Так, наприклад, в уривку з роману С. Моема “Вістря бритви”, авторський відступ співвідносимо з сентенцією, оскільки в ньому виражена суб'єктивна авторська оцінка відносно сенсу життя: “***It is hard not to ask yourself what life is all about and whether there's any sense to it; r whether it is all a tragic blunder of blind fate...***” [13, p. 50].

Серія непрямих питань (*what life is all; whether there's any sense to it or whether it is all a tragic blunder of blind fate*) вказує на те, що адресант знаходиться в пошуку вирішення проблеми і рішення цього він поки що не знаходить. Автор-оповідач зайшов у безвихідь, про що свідчить циклічність цього висловлювання, яке починається з виразу *It is hard* і закінчується метафорою *blind fate*.

У наступному уривку з роману Д. Селінджера “Над прірвою в житті” ми виділили два авторські відступи, які не пов'язані один з одним, але є афористичними сентенціями: “*I gave her a good look. She looked like she might have a pretty damn good*

idea what a bastard she was the mother of. But you can't always tell – with somebody's mother, I mean. Mothers are all slightly insane. The thing is, though, I liked old Morrow's mother. She was all right. "Would you care for a cigarette"? I asked her.

She looked all around. "I don't believe this is a smoker, Rudolf", she said. Rudolf. That killed me.

Most people have hardly any smile at all, or a lousy one...” [15, p. 57].

Ці відступи є короткими висловами. Вони автосемантичні, оскільки їх можна виключити з контексту, не порушивши основної нитки оповідання. Авторські відступи мають узагальнювальний характер, де автор підводить під одну рису характер поведінки багатьох: *Mothers are all slightly insane. Most people have hardly any smile at all, or a lousy one.* У цьому випадку йдеться про перехід оповіді до факту роздуму, філософствування, тобто від часткового до загального. Авторські відступи-афористичні сентенції легко влітаються в основну нитку оповіді, ідентифікують факти, про які розповідається, мають узагальнювальний характер, але в той же час легко вилучаються з контексту.

У наступному прикладі відступ-сентенція ініціює оповідь про героя-багача, його характер, спосіб життя: *"When I hear a man proclaiming himself an "average, honest, open fellow", I feel pretty sure that he has some definite and perhaps terrible abnormality which he has agreed to conceal and his protestation of being average and honest and open is his way of reminding himself of his misprision.*

There are no types, no plurals. There is a rich boy, and this is his and not his brother's story. All my life I have lived among his brothers but this one has been my friend...” [9, p. 97].

Авторський відступ *There are no types, no plurals* виражає узагальнювальну мораль і займає початкову позицію в абзаці.

Відступи-афористичні сентенції містять в собі індивідуальні авторські переконання найрізноманітніших питань, виражають загальні думки та оцінки автора. Такий приклад авторського відступу з тексту роману С. Моема “Вістря бритви”:

"I understood by this that Elliot meant that then they would have no time for the likes of me and I laughed. Elliot gave me a glance in which I discerned a certain hauteur".

"But of course you'll generally find us here about six o'clock and we shall always be glad to see you", he said graciously, but with the evident intention of putting me, as an author, in my humble place.

But the worm sometimes turns.

You must try to get in touch with the St. Olpherds...” [13, p. 85].

У наведеному фрагменті відступ є реакцією, зауваженням автора на фразу *"I understood by this that Elliot meant that then they would have no time for the likes of me and I laughed"*. У відступі *But the worm sometimes turns* адресант наче виправдовує свою поведінку. Цей відступ має сентенційний характер.

У прикладі відступу з тексту роману С. Моема “Місяць і гріш” виражена ознака сентенції – узагальнення: *"It may be that in his rogues the writer gratifies instincts deep – rooted in him, which the manners and customs of a civilised world have forced back to the mysterious recesses of the subconscious. In giving to the character of his invention flesh and bones he is giving life to that part of himself which finds no other means of expression. His satisfaction is a sense of liberation.*

The writer is more concerned to know than to judge.

There was in my soul a perfectly genuine horror of Strickland, and side by side with it a cold curiosity to discover his motives. I was puzzled by him...” [12, p. 148].

Відступ, починаючись з лексеми *the writer*, носить узагальнювальний характер. Таким чином, автор має на увазі не одного письменника, а усіх представників того мистецтва, що актуалізується вживанням означеного артикля *the* з іменником *writer*.

Наведемо ще приклади відступів-афористичних сентенцій: *"When so much has been written about Charles Strickland, it may seem unnecessary that*

I should write more. A painter's monument is his work. It is true I knew him more intimately than most: I met him first before ever he became a painter..." [12, p. 26].

Виділений фрагмент є сентенцією-узагальненням. Відступ починається з лексеми *a painter*, тут автор має на увазі не якого-небудь конкретного письменника, а будь-кого, хто займається цим ремеслом. Цей відступ має узагальнено-філософський зміст. Відступи-сентенції виділяються своєю основною ознакою – семантичною незалежністю, самостійністю і, таким чином, зберігають цілісність поза контекстом:

"Actions do not lie; words always do." [11, p. 104].

"Every man must have a trade." [11, p. 104].

"Lies do not get one anywhere." [11, p. 99].

Наведені приклади авторських відступів є афористичними сентенціями, будучи коротким повчальним висловлюванням містять ту або іншу мораль.

Перспективним є дослідження когнітивного аспекту авторських відступів у різножанрових художніх текстах англійської й американської прози.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бессмертная Н.В. Речевая форма "динамическое описание" и ее лингвистическая характеристика : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / Н.В. Бессмертная. – Киев, 1972. – 24 с.
2. Виноградов В.В. О теории художественной речи / В.В. Виноградов. – М. : Наука, 1971. – 396 с.
3. Всеволодова М.В. Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложений / М.В. Всеволодова, О.Ю. Дементьева. – М. : Крон-Пресс, 1997. – 170 с.
4. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 1994. – № 4. – С. 17–33.
5. Жеребков В.А. Грамматическая категория времени в системе немецкого глагола : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / В.А. Жеребков. – Л., 1972. – 39 с.
6. Кухаренко В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – С. 100–192.
7. Молчанова Г.Г. Антропонимическая паремия как иконический знак и культурологический признак / Г.Г. Молчанова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М. : МГУ, 2004. – № 4. – С. 86–96.
8. Чекалина В.Л. Специфика функционирования именных темпоральных групп и их изофункциональных коррелятов в коммуникативной парадигме предложения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 "Русский язык" / В.Л. Чекалина. – М., 2003. – 21 с.
9. Fitzgerald S. Selected short stories / S. Fitzgerald. – М. : Progress publishers, 1979. – 358 p.
10. Green G. The Quiet American / G. Green. – М. : Менеджер, 2004. – 176 p.
11. Kipling R. The Light That Failed / R. Kipling. – М. : Progress Publishers, 1975. – 286 p.
12. Maugham W.S. The Moon and Sixpence / W.S. Maugham. – М. : Progress Publishers, 1972. – 250 p.
13. Maugham W.S. The Razor's edge / W.S. Maugham. – М. : Менеджер, 2004. – 320 p.
14. Priestley J.B. Angel Pavement / J.B. Priestley. – М. : Progress Publishers, 1974. – 504 p.
15. Salinger J. The Catcher in the Rye / J. Salinger. – М. : Progress Publishers, 1974. – 204 p.

УДК 811.112.2:821.112.2:82'0

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ПІЗНЬОГО ВІКТОРІАНСЬКОГО ДИСКУРСУ

М.С. Левіщенко, канд. філол. наук (Київ)

У статті розглянуто пізній вікторіанський дискурс та лінгвокультурні особливості мовленнєвої культури вікторіанців, подано опис та характеристику компонентів мовленнєвої культури вікторіанців, проаналізовано засоби їх вираження в англомовних творах пізнього вікторіанського дискурсу, виділено національні особливості лінгвокультурної спільноти пізньої Вікторіанської епохи.

Ключові слова: дискурс, лінгвокультурні особливості, лінгвокультурна спільнота, мовленнєва культура, національний компонент.

Левіщенко М.С. Лингвокультурные особенности языковой культуры позднего викторианского дискурса. В статье рассмотрено поздний викторианский дискурс и лингвокультурные особенности языковой культуры викторианцев, подано описание и характеристику компонентов языковой культуры викторианцев, проанализировано способы их выражения в англоязычных произведениях позднего викторианского дискурса, выделено национальные особенности лингвокультурного сообщества поздней Викторианской эпохи.

Ключевые слова: дискурс, лингвокультурные особенности, лингвокультурное сообщество, национальный компонент, языковая культура.

Levishchenko M.S. Linguistic and cultural peculiarities of language culture of Late Victorian Discourse. In the article it was considered Late Victorian Discourse and linguistic and cultural peculiarities of language culture of Victorians, it was given a description and characteristic of components of language culture of Victorians, there were analyzed the ways of their expression in English texts of Late Victorian Discourse, there were discriminated national peculiarities of linguistic and cultural community of Late Victorian Epoch.

Key words: discourse, language culture, linguistic and cultural community, linguistic and cultural peculiarities, national component.

Вікторіанство як феномен культури пов'язаний з тривалим правлінням королеви Вікторії (1837 – 1901), але значення його для подальшого розвитку англійської історії, культури, мовлення та літератури важко переоцінити. Вікторіанство залишило в свідомості англійців певне уявлення про непопущливість традицій, значущість демократії і моральної філософії, а також сильне бажання та прагнення звертатися до часів Вікторіанської епохи, що й визначає актуальність нашої розвідки.

Вплив культури на мову проявляється у своєрідності процесу спілкування в різних культурах, що відображається не тільки в особливостях лексики та граматики, але й у нормативно-стилістич-

ному складі мови. Національний образ світу формується із цілісності національного життя. Мова відображає спосіб сприйняття світу, що притаманний певній нації. Значення, які виражені в ньому, складаються в певну систему поглядів, формують своєрідну колективну філософію, яка стає обов'язковою для всіх носіїв мови.

Вивченню лінгвістичного аспекту проблеми мовленнєвої картини світу вікторіанців останнім часом приділяється досить багато уваги в роботах як зарубіжних (С. Бейліс [14], Дж. Бест [15], Ф. Додд [18], Р. Лакофф [19] та ін.), так і вітчизняних дослідників (Н.Д. Алхазова [1], С.С. Беркнер [3], О.С. Иссер [6], О.М. Казарцева [7], В.И. Ка-

расик [8], И.И. Морозова [11], И.А. Стернин [12] та ін.).

Саме тому об'єктом нашої статті є пізній вікторіанський дискурс, а предметом – мовленнєва культура вікторіанців, реалізована у англомовних текстах XIX ст., які є матеріалом нашого дослідження, що, відповідно, визначає й основні дослідницькі завдання пропонованої розвідки.

Повсякдення в літературі – глибинний шар сприйняття автором світу через передачу побуту його героїв, відчуттів, що їх охоплюють в кожній точці перетину часу з простором. Інтер'єр, архітектура, мода допомагають яскравіше уявити національну самобутність персонажів та наглядно зазначити конкретні просторово-часові координати дій сюжету [2]. Структура повсякденності в літературі це особливості, напрацьовані культурою, які структурують, оформлюють, формують повсякденне життя людей, втілюючи в ній духовно-ціннісні компоненти. Твердість цінностей повсякденного життя була однією з найважливіших психологічних установок епохи пізнього Вікторіанства.

Однак найяскравіше особливості епохи можуть відобразитись у повсякденному спілкуванні її представників. Адже, спілкування, комунікація є невід'ємною частиною життя людей, впливає на їхній розвиток, поведінку, пізнання світу і самих себе як частини цього світу. І будь-яка спроба осмислити комунікацію між людьми, зрозуміти, що їй заважає і що сприяє, важлива й виправдана, тому що спілкування – це стовп, стрижень, основа існування людини.

Під комунікативною поведінкою розуміють сукупність норм і традицій спілкування народу. У комунікативній поведінці відбиваються особливості національного менталітету, це дає змогу виявити національні особливості лінгвокультурної спільноти. Т.Г. Грушевицька, розглядаючи поняття “національний характер”, зазначає, що наявність національних особливостей загальноновизнана, і вони презентують властиве тільки одному народові суміщення “національних і загальноприйнятих характеристик” [5].

Пізній вікторіанський дискурс – це мисленнєво-комунікативний феномен, процес і результат мов-

леннєвої діяльності вікторіанців, нині відображений у творах представників цієї епохи. Розглядаючи аспекти комунікації у пізньому вікторіанському дискурсі, можна помітити, що, не зважаючи на використання обома статтями комунікативної стратегії ввічливості, існувала значна різниця у спілкуванні жінок і чоловіків. Перш за все це залежало від статусів, які надавалися їм, і від функцій, які повинні були нести жінки і чоловіки у вікторіанському суспільстві.

Комунікативний акт у пізньому вікторіанському дискурсі підпорядковувався комунікативній стратегії ввічливості, однак відмінності у спілкуванні жінок і чоловіків були вкрай помітними. Однією з головних причин була статусна роль жінки у вікторіанському суспільстві. Тому мовленнєві відмінності спостерігались не лише в розмові чоловіка і жінки, а й у тому, як говорили про жінку або чоловіка [9]:

“Sir William Lucas had been formerly in trade in Meryton, where he had made a tolerable fortune, and risen to the honour of knighthood by an address to the king during his mayoralty. The distinction had perhaps been felt too strongly. It had given him a disgust to his business, and to his residence in a small market town; and, in quitting them both, he had removed with his family to a house about a mile from Meryton, denominated from that period Lucas Lodge, where he could think with pleasure of his own importance, and, unshackled by business, occupy himself solely in being civil to all the world. For, though elated by his rank, it did not render him supercilious; on the contrary, he was all attention to everybody. By nature inoffensive, friendly, and obliging, his presentation at St. James's had made him courteous.” [13, с. 17]. Розповідь про чоловіка завжди була деталізованою, опис здебільшого зосереджувався на його діяльності та статусі у суспільстві, ставленні до інших людей та до самого себе.

Про жінку мовилося, зазвичай, з огляду на її ключові суспільні ролі – добра матір та дбайлива жінка: *“Lady Lucas was a very good kind of woman, not too clever to be a valuable neighbour to Mrs.*

Bennet. She had several children.” [13, с. 17]. При описі використовувались нейтральні прикметники, короткі фрази.

Вікторіанські чоловіки сприймали світ як окрема людина в ієрархії суспільного ладу, в якому вона стоїть вище або нижче інших. В епоху перенаселення міст, розростання середнього класу розмови зводились до переговорів, у яких люди намагалися досягти кращого становища, зберегти його наскільки це можливо і захистити себе від спроб інших принизити або попихати ними. Жінки в основному сприймали життя як окрема особистість у структурі взаємних зв'язків. У їх світі розмови нагадували переговори, які були спрямовані на збереження їх статусу благопристойних, вихованих леді, головними характеристиками яких були чесність, духовна чистота, слухняність. Тому у світі, де завжди існують ієрархії, для них важливішими були ієрархії дружби, а не панування і досягнення [9].

Різниця у стилях спілкування чоловіка і жінки була причиною різного виховання. Вони росли у різних словесних світах. Люди розмовляли з ними по-різному і очікували різних відповідей. Жінку виховували з огляду на те, що вона повинна мати такі якості, як скромність, ненав'язливість, емоційність, обдуманість поведінки, вміння співчувати, вміння допомагати іншим, розуміти інших [9].

З певною іронічністю описує В. Теккерей скромність дівчини при привітанні з джентльменом: “*She had previously made a respectful virgin-like curtsey to the gentleman, and her modest eyes gazed so perseveringly on the carpet that it was a wonder how she should have found an opportunity to see him.*” [21, с. 20].

Теми, які обговорювались жінками і чоловіками у Вікторіанську епоху, були різними через те, що від жінок вимагалось бути хорошими дружинами та матерями, про кар'єру навіть і не йшлося. Тому чоловіки обговорювали ті питання, які їм необхідно було вирішити. Для пізнього вікторіанського дискурсу були характерними такі лексичні й граматичні явища: емоційно забарвлена та образна лексика, лексика емфатичного і вигуківого харак-

теру, підсилюючі граматичні конструкції, вигуки і повтори.

Вікторіанські традиції передбачали стриманість не лише у діях, а й в мовленні. Вона була знаком поваги до точки зору співрозмовника, який міг сприймати ситуацію по-своєму. Характерним було уникання категоричних стверджень або заперечення. Саме завдяки цьому забезпечувалось широке використання вставних зворотів: “*I think! I think, returned the gentleman, after a pause, that a reference is no necessary; neither, to say the truth, is it convenient, for I am a stranger in London.*” [16]. Усі ці звороти були призначені для уникнення визначеності, прямолінійності, можливості зіткнення думок.

Властивими для вікторіанців були сполучення прислівника з закінченням -ly та прикметника. За Н.Б. Гвішиані ці лексичні *підсилювачі* привертають увагу слухача саме до тої частини висловлення, на якій хоче наголосити мовець [4, с. 19]: “*English girls not so fine as Spanish noble creatures jet hair black eye slovely forms sweet creatures beautiful*” [17], “*The consumption of tobacco in the towns, continues Mr. Pickwick, ‘must be very great, and the smell which pervades the streets must be exceedingly delicious to those who are extremely fond of smoking’*” [17].

Мовлення вікторіанців відрізнялось *самоконтролем*. Вільний прояв почуттів вони сприймали як вульгарність, неподобство. Самоконтроль для вікторіанців був головною перевагою людського характеру. Важливість стриманості виражається докором у вищезазначеній репліці. Однак жінки аристократичного походження вирізнялись *емоційним мовленням*. У мові воно реалізовувалось завдяки прикметникам *lovely, sweet, pretty*, іноді вживали декілька прикметників одразу, а також окличні речення для посилення емоційності: “*How much flattered I was by his asking me to dance a second time!*” [13, с. 13]. Автор використовує стилістичний прийом графон, щоб підкреслити емоційність мовця: “*What a beautiful, BYOO-OOTIFUL song that was you sang last night, dear Miss Sharp.*” [13, р. 29].

Вікторіанці уникали розмов про особисте, ця характеристика відобразилася в етиці спілкування. Окрім слів *yes, no* чітких стверджень та заперечень, у розмові старанно уникали особистих моментів, всього, що могло здатися вторгненням у приватне життя кожного. У прикладі, що наводиться нижче, адресанту, маркізі де Сен-Мар, особливо важливо ухилитися від відповідальності за правильність інформації, оскільки йдеться про матеріальне становище вдови її сина, а, як уже відомо, невтручання при спілкуванні було одним з головних принципів Вікторіанської епохи:

“Marquise. I was informed that you were in want, and I came to offer you assistance. Esther. I thank you for your offer, and the delicate consideration for my feelings with which it is made. I need no assistance” [20, с. 301-302]. Якщо не торкатися особистих сфер життя співрозмовника або свого життя, якщо не ставити прямих запитань і не давати категоричних відповідей, залишалася тема *weather*. Це засіб підтримки розмови з малознайомими людьми, уникаючи приватних тем:

“It’s only your sister, Joseph,” said Amelia, laughing and shaking the two fingers which he held out. “I’ve come home FOR GOOD, you know; and this is my friend, Miss Sharp, whom you have heard me mention.” No, never, upon my word,” said the head under the neck cloth, shaking very much – “that is, yes – what abominably cold weather, Miss” – and here with he fell to poking the fire with all his might, although it was in the middle of June” [21, с. 18].

Подібна розмова може видатись беззмістовною, позбавленою сенсу. За показною стриманістю вікторіанців крилася емоційна вдача. А оскільки правила поведінки не допускали, щоб людина виражала свої думки відкрито, прямо, у представників цієї доби була розвинена чутливість до натяків і недомовок: *“My dear Mr. Bennet, said his lady to him one day, have you heard that Nether field Park is last?”*

Mr. Bennet replied that he had not.

“But it is,” returned she; “for Mrs. Long has just been here, and she told me all about it.”

Mr. Bennet made no answer.

“Do you not want to know who has taken it?” cried his wife impatiently.

“You want to tell me, and I have no objection to hearing it” [13, с. 1].

Наведений приклад ілюструє, як за допомогою риторичних запитань співрозмовниця натякала на певну інформацію, а не одразу висловлювала її відкрито. Запитання-ствердження відігравали функцію вираження натяків. Вікторіанці були переважно мовчазними, розгорнуті діалоги для них зазвичай рідкісні: *“The conversation, as may be judged from the foregoing specimen, was not especially witty or eloquent; it seldom is in private societies.”* [21, с. 28].

Звичне обговорення спільних інтересів розкриває наступний стереотип мовленнєвої поведінки: світське життя обговорюється частіше за все, як тема, відома всім учасникам комунікації. Для досягнення продуктивності ситуації спілкування мовцю, крім зазначених принципів було необхідно наслідувати *паритетність* як головний етичний принцип спілкування. Паритетність передбачає рівноправність учасників розмови, зміни ролей і балансування між власними інтересами та інтересами співрозмовника [10, с. 45]. Тобто гармонізації спілкування сприяють принципи кооперації, ввічливості, толерантності і паритетності. У пізньому вікторіанському дискурсі це було можливо лише тоді, коли в розмові брали участь люди однакові за соціальним статусом.

Отже, специфіка особливостей пізньої Вікторіанської епохи складається через мовленнєву культуру спілкування. Основні риси цієї культури спілкування – стійкість, повторюваність, неминуча поява стандарту та стереотипності. Звернення до дослідження повсякденної мовленнєвої культури Вікторіанства в літературі дозволяє, з однієї сторони, об’єднати численні деталі в цілісну картину епохи; з іншої сторони, осмислення феномену Вікторіанства може дати нові уявлення про процес розвитку повсякденної культури в цілому.

Питання вивчення теми пізньої Вікторіанської епохи та пізнього вікторіанського дискурсу займає чільне місце у сучасній науці, але ця проблема

належить до важливих і досить спірних, тому перспективи подальших досліджень у цій галузі полягають у вивченні лінгвостилістичних особливостей мовленнєвої культури вікторіанців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алхазова Н.Д. В Королевстве, где говорят по-английски: Обычаи, традиции, праздники: [О Великобритании] / Н.Д. Алхазова; Л.И. Кройтореску. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 224 с.
2. Булыгина Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. – М. : Шк. «Языки русской культуры», 1997. – 234 с.
3. Беркнер С.С. Проблемы развития разговорной речи в XVI – XX веках / С.С. Беркнер – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1978. – 230 с.
4. Гвишиани Н.Б. Слово на *-/у* как предмет грамматики и фразеологии : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Н.Б. Гвишиани. – М., 1976. – 170 с.
5. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 291 с.
6. Иссер О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссер. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.
7. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика общения : учеб. пособие / О.М. Казарцева. – [4 изд.]. – М. : Флинта: Наука, 2001. – 496 с.
8. Карасик В.И. Язык социального статуса : монография / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2002. – 333 с.
9. Левіщенко М.С. Лінгвокультурна конвенціалізованість вікторіанського дискурсу / М.С. Левіщенко // Вісник Житомир. держ. ун-ту. “Філологічні науки”. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 51. – С. 121–125.
10. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 45 с.
11. Морозова І.І. Комунікативні стратегії ввічливості у стереотипній мовленнєвій поведінці вікторіанської жінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / І.І. Морозова. – Харків : Харків. нац. ун-т імені В.Н. Каразіна, 2004. – 20 с.
12. Стернин І.А. Очерк английского коммуникативного поведения / И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина. – Воронеж : Истоки, 2003. – 185 с.
13. Austen J. *Pride and Prejudice* / J. Austen. London ; Glasgow : Blackie, 2000. – 344 p.
14. Bayley S. *Victorian Values: An Introduction* / S. Bayley. – Montreal : Dawson College, 2008. – 340 p.
15. Best G. *Mid-victorian Britain. 1851–1875* / G. Best. – L. : Weidenfeld and Nicolson, 1971. – 316 p.
16. Dickens Ch. *Our Mutual Friend* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.charles-dickens.org/our-mutual-friend/> (cited 12.09.14).
17. Dickens Ch. *The Posthumous Papers of the Pickwick Club* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.charles-dickens.org/the-pickwick-papers/> (cited 12.09.14).
18. Dodd F. *Englishness and the national culture* / F. Dodd; ed. by David Boswell and Jessica Evans // *Representing the Nation: A Reader. Histories, heritage and museums.* – L. : Routledge, 1999. – 243 p.
19. Lakoff R.T. *Talking Power: The Politics of Language* / R.T. Lakoff. – N.Y. : Basic Books, 1990. – 324 p.
20. Robertson T.W. *Caste* / T.W. Robertson // *Representative British Dramas. Victorian and Modern.* – Boston : Little, Brown, and Company, 1924. – P. 301–302.
21. Thackeray W.M. *Vanity Fair* / W.M. Thackeray. – Harmondsworth : Penguin Books. – 458 p.

УДК 81'373

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИСПАНСКОЙ ИНВЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

О.В. Мерзликина, канд. филол. наук (Киев)

Статья посвящена рассмотрению структурных и семантических особенностей испанской инвективы. Описываются основные особенности способов образования испанской инвективной лексики, такие как метафорическое переосмысление, аффиксальный способ, словосложение.

Ключевые слова: инвектива, метафорическое переосмысление, префиксация, словосложение, суффиксация.

Мерзлікіна О.В. Лексико-семантичний та морфологічний способи утворення іспанської інвективної лексики. Стаття присвячена розгляду структурних та семантичних особливостей іспанської інвективи. Описуються головні особливості способів утворення іспанської інвективної лексики, такі як метафоричне переосмислення, афіксальний спосіб, словоскладання.

Ключові слова: інвектива, метафоричне переосмислення, префіксація, словоскладання, суфіксація.

Merzlikina O.V. Lexical-semantic and morphological methods of formation of the Spanish invective vocabulary. This article deals with the structural and semantic characteristics of Spanish invective. The main features of Spanish invective vocabulary, such as metaphorical nominations, morphological method, composition, loanwords, are analyzed through their description.

Key words: invective, loanwords, metaphorical nominations, prefixation, suffixation.

Данная статья посвящена исследованию семантических и структурных особенностей образования испанской инвективной лексики. Актуальность настоящего исследования связана с расширением использования инвективной лексики во всех сферах коммуникации, а также с тем, что несмотря на то, что в последнее время изучение испанской инвективы привлекает внимание зарубежных лингвистов [6; 7; 10; 11], в отечественной испанистике исследование данной проблемы остается без внимания. Объектом анализа выступает инвективная лексика испанского языка. Предметом исследования являются структурно-семантические особенности образования инвектив. Цель работы заключается в выявлении типичных моделей образования испанской инвективы, а также ее основных семантических и структурных особенностей. Материалом исследования послужила испанская инвективная лексика,

собранный путем сплошной выборки из лексикографических источников.

Исследование роли языковых знаков в процессе формирования и передачи мировоззрения людей, их культурных ценностей является одной из актуальных проблем когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Испанская инвективная лексика представляется в данном случае одним из интереснейших материалов для исследования, поскольку отражает особенности национального мировосприятия, зафиксированного языковыми средствами.

В широком смысле термина инвектива определяется как любое вербальное проявление агрессивности или стилистически сниженной экспрессивности, оценочности, усилительности и эмотивности по направлению к участнику коммуникативного акта, включая самого себя (при физическом присутствии или отсутствии других), к ситуации,

теме, предмету и процессу социально-речевого общения, вербальное проявление, осуществляемое посредством как литературной, так и просторечной лексики и фразеологии, а в узком смысле – как нарушение этнокультурного социально-этического табу употреблением субстандартных лексических единиц различной степени этико-стилистической сниженности [2, с. 7].

Определение понятия инвективы является одним из спорных вопросов в современной лингвистике. Зачастую в научных исследованиях понятия ненормативной, обесцененной, табуированной и инвективной лексики смешиваются между собой. В данной работе инвектива определяется как пейоративное наименование человека, выступающее в функции отрицательного воздействия на адресата: оскорбления, унижения, обиды, девалоризации личностных качеств адресата и т.д. [3, с. 6]. Следует отметить, что общепринятым в зарубежной испанистике является термин “*insulto*”, что, на наш взгляд, наиболее точно отражает функцию инвективы.

По мнению А.Ю. Позолотина, “инвективы в своей семантике отражают ценностные представления носителей языка, в центре которых находится человек со всеми возможными достоинствами и недостатками. Для семантики инвектив характерна направленность на людей. Выделяются объективные недостатки, присущие человеку в силу особенностей его внутреннего мира и субъективные недостатки, такие как принадлежность к определенной социальной группе, полу, возрастной группе, нации или расе” [4, с. 223]. Однако предметом оскорбления могут быть отдельные особенности, типичные для адресата, признаки, которые инвектант рассматривает как изъяны (умственные, физические) или как отклонение от его собственной “нормальности” [5, с. 88].

Исследуя испанскую инвективную лексику, в первую очередь, можно выделить смысловые сдвиги и переосмысления. Многие из инвективных слов не были созданы специально, они уже существовали в языке с другими значениями как часть общеупотребительного языка. Примечательным

в данном случае является то, что внимание обращается на определенные связи и схожесть между предметами и явлениями, используя метафору или метонимию в качестве источника пополнения инвективного вокабуляра. Часто инвективная лексика строится на аналогии с определенными животными или птицами. Метафорические наименования животных соединяют в себе и выражают две реальности – природу и человека – в одном образе. Они приписывают человеку этические, психологические и социальные характеристики поведения.

Высокая продуктивность метафоры как источника создания инвективной лексики обусловлена наличием в ее структуре образно-ценностного компонента. В центре инвективной метафоры находится сравнение субъекта с неким предметом окружающего мира. Зачастую предметы, стающие основой метафорического переноса, также имеют негативную оценочную и эмотивную коннотацию. Предполагается, что существует определенная группа денотатов, которые в той или иной лингвокультуре содержат в своей семантике определенные качества и оценки, которые могут находиться в отрицательной части шкалы оценки, что и приводит к активной инвективизации значения данных слов [4, с. 168].

К наиболее продуктивным относятся зооморфная и натурморфная метафоры, что “детерминировано высокой ассоциативной плотностью зоонимов и ряда психологически релевантных материальных объектов мира” [4, с. 6]. Так, например, на основе метафорического переноса значения были образованы следующие инвективы: *rata, víbora, cotorra, zorra, perra, lagarta, camaleón, sapo, mosca, pulpo, asno, caracol, vaca, mula, pavo, gata, hiena, jirafa, loba, gusano, lechón, atún, bicho, hipopótamo, cabrón, cacatúa, gallina, boquerón, ganso, ballena, foca, cerdo/a, loro, conejo/a, merluzo, percebe, papamoscas, pájaro*. Основой для такого переноса стала зооморфная метафора. Среди инвектив, образованных на основе натурморфной метафоры, встречаем следующие: *berzas, capullo, calabaza, calabazín, lirio,*

cardo, feto, melón, boniato, alcornoque, membrillo, cebolla, ceporro, fideo.

Анализ инвективной лексики показывает, что метафорический перенос значения осуществляется также по аналогии с профессиями человека: *verdulera, portera, pirata, verdugo, fregona, carnicero, sargenta, matrona, lacayo*; с едой: *chorizo, morcilla, fideo, albóndiga*; с национальной принадлежностью и расой: *judío, bozal, moro, gitano, mongol, pigmeo, sueco, gallego*; с игрушками: *marioneta, estafermo, muñeco, espantapájaros, fantoche, pinocho, trompeta*; с одеждой: *manta, bragas, chaleco, faldero, calzonazos.*

Рассмотрим образование некоторых инвективных лексических единиц, образованных на основе метафорического переноса. Так, инвектива *mosca* (буквально “муха” – надоеда, зануда) образована посредством переноса значения с поведения насекомого на человека, т.е. человека, отличающегося назойливостью и занудством, от которого невозможно избавиться, в свою очередь *fideo* (буквально “вермишель” – худой, тощий человек) также образована на основе метафорического переноса.

Важное значение в данном случае имеет также тот факт, что различные фрагменты социального поведения мужчин и женщин имеют различную общественную значимость, основывающееся, в первую очередь, на существующих в обществе гендерных стереотипах. Так, например, одна и та же инвектива может использоваться как по отношению к мужчинам, так и по отношению к женщинам, имея при этом различное значение. Такая асимметрия может возникать на основе переноса различных релевантных признаков денотата. При этом, такой перенос осуществляется, как правило, в соответствии с гендерными стереотипами определенного социума. Подтверждением этому может служить, например, испанская зооморфная инвектива *conejo* (буквально “кролик”) / *coneja* (буквально “крольчиха”). Данная инвектива создается на основе метафорического переноса релевантных качеств животного *conejo*. Однако релевантным качеством для основы создания

“мужской” инвективы служит внешняя характеристика животного ‘*dientes largos*’ (длинные зубы), в то время как “женская” – “*que pare mucho*” (постоянно рожаящая) – детерминирована ее физиологическими и социальными функциями в обществе. А такие инвективы, как *vibora* (буквально “гадюка”, т.е. ядовитая змея – фигурально, женщина произносящая злые, ядовитые высказывания), *cotorra* (буквально “маленький попугай”, имеющий свойство повторять за людьми слова, не понимая их смысла – фигурально, женщина, что не прекращает говорить ни на минуту), *feto* (буквально “зародыш”, фигурально – очень некрасивый человек, урод) являются узуальными главным образом только по отношению к женщинам. Это объясняется, на наш взгляд, гендерными стереотипами, поскольку болтливость считается сугубо женским свойством, а ее излишность осуждается обществом в случае с *vibora* и *cotorra*. Инвектива *feto* касается внешности человека. Данная инвектива используется преимущественно по отношению к женщинам, что свидетельствует о принципиальной важности такого критерия именно для представительниц слабого пола: существует некий женский идеал, упрек в несоответствии которому в определенных ситуациях рассматривается как оскорбление [5, с. 88]. В “мужской” инвективе *muñeco* (буквально “кукла”, т.е. женоподобный или слабохарактерный мужчина) имеет место демаскулинизация, имплицитный смысл которой основывается на гендерном стереотипе негативной оценочной характеристики нерешительного человека, не умеющего брать на себя ответственность или же такого, который уделяет особое внимание своей внешности, что присуще скорее женщинам и что не является характерным для мужчин.

Одним из способов формирования инвективной лексики испанского языка является использование морфологических средств. Как известно, в рамках этого способа различаются аффиксальный (суффиксальный, префиксальный, префиксально-суффиксальный) и словосложение.

Среди морфологических средств образования испанского инвективного инвентаря особого вни-

мания заслуживает суффиксальный способ словообразования. Интересным в данном случае является использование диминутивных или аугментативных суффиксов, таких, как *-azo*, *-ón*, *-ido*, *-uelo*, *-ota*, *-ote*, *-ito*, *-ino*, которые нередко несут в себе негативные эмоционально-оценочные коннотации.

Лексические единицы, образуемые с помощью данных суффиксов, в зависимости от семантики основы могут приобретать положительную или отрицательную окраску. В случае с инвективной эти суффиксы служат интенсификатором негативной коннотации слова: *cabrón* – *cabronazo*, *coño* – *coñazo*, *cebolla* – *cebollón*, *mamón* – *mamonazo*, *puto* – *putón*, *zorra* – *zorrón*, *coño* – *coñón*, *mariposa* – *mariposón*, *cabrón* – *cabrito*, *mosca* – *mosquita*, *cojones* – *cojonazos*, *bragas* – *bragazos*, *bato* – *batuecas*, *cebolla* – *cebolludo*, *farol* – *farolazo*, *necio* – *necezuelo*, *carajo* – *carajote*, *bobo* – *bobote*, *mierda* – *mierdecilla*, *pelma* – *pelmazo*, *gallina* – *gallito*, *lata* – *latazo*, *maricón* – *mariquita*. Как видно из приведенных примеров, увеличительные суффиксы главным образом усиливают негативную оценочную семантику основы, придавая ей большей экспрессивности и интенсивности: “*Pero no me lo recuerdes porque me pongo negra cuando me hablan de esa zorrón*” [13]. В то время как уменьшительные суффиксы имеют уничижительное значение, передают презрение: “*Tú no eres una princesa, Nausica; tú eres una zorra. Ni todo el oro del mundo podría convencerme de lo contrario. ... Una zorrón: eso es lo que eres*” [13].

Некоторые из этих суффиксов служат для создания новых лексем: *gorro* – *gorrón*, *simple* – *simplón*. Так, например, инвектива *gorrón* (мужчина, имеющий свойство жить, развлекаться и проводить время за счет других) / *gorrona* (женщина, занимающаяся проституцией, чтобы заработать себе на жизнь) происходит от *gorra* (буквально “шапка”). Посредством добавления суффикса

-ón/-a и на основе метонимического переноса образуется новая лексическая единица с инвективным значением¹. Такую же словообразовательную функцию могут выполнять и другие суффиксы: *-ido*: *cuernos* (рога) – *cornudo* (рогоносец, т.е. мужчина, жена которого изменяет), *-illo/-a* – *pulga* (блоха) – *pulguillas* (вспыльчивый человек), *-ota*: *cabeza* (голова) – *cabezota* (упрямец).

Иногда увеличительный суффикс может придавать иронический оттенок, благодаря чему и создается оскорбительное слово, поскольку ирония предполагает насмешку, приписывает человеку качества прямо противоположные тем, какими он обладает. Так, например, испанская инвектива *calzonazos* (тряпка, слюнтяй, подкаблучник, т.е. безвольный мужчина, находящийся в полном подчинении жены) образована на основе метонимического переноса от слова *calzones* (буквально “брюки”), а добавление увеличительного суффикса *-azos* придает слову иронической коннотации, благодаря чему и создается новая лексическая единица инвективной семантики. Суффикс *-azo*, в форме множественного числа *-azos/-as* посредством его добавления к неодушевленным существительным образует новые лексические единицы инвективной семантики и служит для характеристики отрицательных качеств человека, которые истолковываются как ‘слабый, глупый или неумелый человек (мужчина/женщина)’ [8, с. 29]. Подтверждением тому могут служить следующие примеры: *bragazos*, *cojonazos* (то же, что и *calzonazos*), *cuartazos* (корпулентный, но слабый мужчина), *bocazos* (человек, который говорит больше, чем следует, болтун), *chapuzas* (неумеха, халтурщик). Данный увеличительный суффикс может противопоставляться уменьшительному суффиксу *-itas*: *manazas* (неловкий, неуклюжий человек) и *manitas* (ловкий, умелый человек) [8, с. 29]. Аналогичную функцию могут выполнять и некоторые другие суффиксы, употребленные во множественном числе: *-eras* – *tocineras* (глупый, болван),

¹ Происхождение данной лексической единицы уходит своими корнями в средние века и относится к слугам, которые сопровождали своих хозяев для ношения их пальто и шляпы, именовавшиеся *capigorristas*. Находясь повсюду со своими хозяевами, они имели возможность развлекаться, есть, пить за их счет [5].

rareras (странный человек), *-otas – berzotas* (то же, что и *tocineras*).

Как показывает анализ, уменьшительные суффиксы также являются продуктивными в создании инвективного инвентаря испанского языка. Данные суффиксы не имеют постоянного значения, оно может изменяться в зависимости от семантики основы; кроме того, являясь эмоционально-оценочными, они могут иметь уничижительное значение, указывающее на презрение или насмешку (неважный, незначительный, ничтожный, мелкий) [9, с. 169]: *cabrito, gallito, mariquito, cocinilla, mierdecilla, boquilla*.

Суффикс *-ón* также может служить средством субстантивации глаголов: *joder – jodón, mamar – mamón, follar – follón, soplar – soplón, chingar – chingón*. Кроме того, данный суффикс указывает на активного производителя действия и выражает усиление, интенсификацию признака. Он обладает, наконец, некой негативной эмоциональной окраской [1].

Среди наиболее продуктивных суффиксов находится суффикс *-ero/-a*, обозначающий объект деятельности: *marrullero, carnicero, maromero, mangonero, macanero, verdulera, portera, hortera, rabanera, regadera, pelotillero, farolero*.

В рамках суффиксального способа продуктивными являются также суффиксы *oso/a*, выполняющие словообразовательную функцию: *mierda – mierdoso, goma – gomoso, moco – mocososo, trampa – trampososo, lata – latoso, baba – baboso, piojo – piojoso*. Суффикс *-ez* также выполняет транспозиторную функцию на лексическом или грамматическом уровне: *gilipollas – gilipollez, pendejo – pendejez*. Однако, данный суффикс является малопродуктивным в формировании инвективной лексики.

Относительно префиксального способа словообразования испанской инвективы, следует отметить, что наиболее продуктивными в данном случае являются префиксы *re-* и *súper-*: *reputa, repelotudo, súpertonto, superimbécil*. Однако использование данных префиксов не является способом создания новых лексических единиц инвек-

тивной семантики, а лишь придает большей негативной коннотации уже существующим в языке инвективам.

Наши наблюдения показывают, что в рамках морфологического способа словообразования одним из наиболее продуктивных способов создания инвективной лексики является словосложение. Испанские инвективы-композицы преимущественно образуются по следующим моделям: ‘глагол + существительное’, ‘существительное + прилагательное’, ‘наречие + прилагательное или причастие’.

С помощью модели ‘глагол в третьем лице единственного числа + существительное во множественном числе’ образуется большая часть инвектив-композицы: *destrozamachos, cantamañas, tuercebotas, lametraserillos, lameculos, mamacallos, robaperas, perdonavidas, soplapollas, soplamocos, quitahipos, inflagaitas, inflapollas, comegados, rastracueros, zampabollos, zampalimosnas, tragavirotos, sacamuertos, pinchabombillas, matasanos, abrazafarolas, soplamojos, soplapijas, pelagatos, pelagallos, measalves, meapilas, papahuevos, paparrabias, cagatintas, metepatas, criapiojos, sacamantecas*. Образованные таким способом лексические единицы также характеризуются образностью и иронией. Так, например, *criapiojos* образуется при помощи глагола *criar* (растить, кормить) и существительного *piojos* (буквально “блохи”), буквальное значение которого – “растить блох”, в фигуральном значении – “грязнуля, нечистоплотный человек”.

Вторую группу композицы составляют инвективы, образующиеся по модели ‘наречие + прилагательное или причастие’: *malparido, malnacido, malcriado, malcarado, malmirado*, или ‘прилагательное + существительное’: *malapata, malauva, malasombra, malaleche, malasangre, gilipollas*. Примечательным является то, что в этой модели практически все инвективы-композицы образованы с помощью лексемы *mal*, что способствует приданию лексическим единицам отрицательной оценки, благодаря чему и создаются новые лек-

сические единицы с инвективной семантикой.

Также продуктивными являются инвективны-компози́ты, образуемые по модели ‘существительное + прилагательное’: *pollaboba, pollabrava, bolastristes, caradura, pollalisa, culorroto, culosucio, patadura, bocaflaja, piesplanos, vidaperdurable*. Большинство из перечисленных инвектив образуется на основе переосмысления их компонентов. В данной группе интересным является объяснение образования инвективы *caradura* (нахал, наглец), возможное происхождение которой основывается на реинтерпретации фразы “*La vida es cara y dura, pero a veces la cara es más dura que la vida*” [11, с. 55], что, однако, не является достоверным.

Среди испанской инвективы встречаются также и целые словосочетания, оформленные в одну лексическую единицу: *matalascallando, miramelindo, hazmerreír*.

Таким образом, как показывает краткий обзор, одним из продуктивных способов создания инвективы в испанском языке является метафора. Инвективная лексика также активно пополняется за счет суффиксации и словосложения. Префиксация не является продуктивным способом образования инвективы. Перспективным для дальнейшего исследования является изучение прагматических и коммуникативных аспектов инвективы в различных видах дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Проблемы морфологии и словообразования / Н.Д. Арутюнова. [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.razlib.ru/jazykoznanie/problemy_morfologii_i_slovoobrazovaniya/index.php
2. Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия / В.И. Жельвис. – Ярославль: ЯГПИ, 1990. – 81 с.
3. Кулаков А.Е. Лингвокультурный и коммуникативный аспекты инвективного лексического инвентаря (на материале территориальных вариантов французского языка Франции, Канады и Африки): авто-

- реферат дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 “Теория языка” / А.Е. Кулаков. – Саратов, 2011. – 23 с.
4. Позолотин А.Ю. Инвективные обозначения человека как лингвокультурный феномен: На материале немецкого языка : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 “Теория языка” / А.Ю. Позолотин. – Волгоград, 2005. – 248 с.
 5. Трофимова Н.А. Гендерный аспект оскорблений (на материале немецкого языка) / А.Н. Трофимова // Иностраный язык в национальном исследовательском университете: новые задачи и ценностные ориентации: материалы межвуз. науч.-метод. конф. – Нижний Новгород : ННФ ГУ-ВШЭ, 19 февраля 2010. – С. 88–95.
 6. Colín Rodea M. Modelo interpretativo para el estudio del insulto / A. Colín Rodea // Estudios de lingüística aplicada. – № 041. – México, 2005. – P. 13–37. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.redalyc.org/pdf/588/58804102.pdf
 7. Colín Rodea M. El Insulto: estudio pragmático-textual y representación lexicográfica / A. Colín Rodea: Tesis doctoral. – Barcelona, 2003. – 536 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.tdx.cat/bitstream/10803/7493/1/tmcr1del.pdf
 8. Falcinelli A. Valores y funciones del sufijo -azo en español actual y sus equivalencias en italiano / A. Falchinelli // Revista E. – №1. – 2007. – P. 23–55.
 9. Hualde Antxon Olarrea J.I. Introducción a la lingüística hispánica / J.I. Hualde Antxon Olarrea, A.M. Escobar. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 373 p.
 10. Lisowska M. ‘La falta de inteligencia’ como objeto de insulto. Un análisis sobre el léxico coloquial y argótico del español contemporáneo / M. Lisowska // Romanica Cracoviensia. – №11. – 2011. – P. 258–266. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wuj.pl/UserFiles/File/Romanica%20Cracoviensia%202011/32-Lisowska-RC-2011.pdf>.

ИСТОЧНИКИ

ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

11. Celdrán P. Inventario general de insultos / P. Celdrán – Madrid: Ediciones del Prado, 1995. – 311 p.
12. Diccionario de la lengua española (DRAE). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
13. Real Academia Española: Banco de datos (CORDE). Corpus diacrónico del español. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rae.es>

УДК 811.111'398

ПОДІБНІСТЬ СТРУКТУРНО-ФАБУЛЬНОЇ ПОБУДОВИ ТЕКСТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРНОЇ ПРИТЧІ І БАЙКИ

Л.І. Тараненко, канд. філол. наук (Київ)

У статті на основі зіставного аналізу сутності обґрунтованих автором дефініцій та структур текстів притчі й байки доведено доцільність практичного використання в лінгвістичних і літературознавчих дослідженнях їхньої спільної структурно-фабульної моделі.

Ключові слова: байка, дефініція, зіставний аналіз, притча, спільна структурно-фабульна модель.

Тараненко Л.И. Сходство структурно-фабульного построения текстов английской фольклорной притчи и басни. В статье на основе сопоставительного анализа сущности обоснованных автором дефиниций и структур текстов притчи и басни доказана целесообразность практического использования в лингвистических и литературоведческих исследованиях их общей структурно-фабульной модели.

Ключевые слова: басня, дефиниция, общая структурно-фабульная модель, притча, сопоставительный анализ.

Taranenko L.I. Structural similarity of English folk parables and fables' plot organization. In the article on the basis of a contrastive analysis of the substantiated definitions and structures of parables and fables, the author proves the expedience of practical use of their common structural plot model in linguistic and literary studies.

Keywords: common structural plot model, contrastive analysis, definition, fable, parable.

У результаті плідних зусиль багатьох лінгвістів і фольклористів протягом двох останніх століть сформовано численні альтернативні підходи до загального розгляду проблеми структурної організації усних народних творів. Разом з тим, питання встановлення ряду універсальних елементів зазначених структур взагалі та ступеня подібності алгоритмічних моделей фабульної побудови текстів окремих творів зокрема залишаються дотепер невирішеними.

Тому метою нашої праці було встановлення подібності структурно-фабульної побудови текстів англійської фольклорної притчі і байки.

Для вирішення цього питання проаналізуємо, насамперед, сутність наукових визначень самих лінгвістичних понять «притча» та «байка». Зрозуміло, що саме досить непрості за функціональним навантаженням та дворівневою – прямою й непрямою – імперативністю природа притчі ускладнила формулювання її лінгвістичної дефіні-

ції. Так, у роботах з теорії й історії літератури, естетики та філософії під притчею інколи маються на увазі досить несхожі між собою явища. В одних випадках терміном притча позначається жанр, в інших – оповідання, у третіх, – опис, зображення, спосіб комунікації або форма (див., наприклад, [3, с. 3]). Авторка цієї праці робить висновок, що універсальне визначення притчі можливе лише з погляду її онтологічної сутності, а не поетичних ознак, які можуть варіюватися [там само, с. 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 представлене постійно повторюваним всезагальним явищем [28, с. 483]. Таке визначення охоплює найважливіші властивості притчі, а саме: типовість та повторюваність

описуваного нею явища, тобто високий ступінь його узагальнення.

Відповідно до словника літературних термінів, притча – це моральне повчання в алегоричній формі, яке черпає поетичний матеріал з людського життя [20, с. 47]. Тут характеризується її алегоричність та зв'язок з реальним життям людини. Подібним чином, у праці [43, р. 630] під притчею розуміється розгорнута метафора, тобто історія про звичайних людей і буденні події, які створюють контекст для розуміння дивовижного й надзвичайного, а біблійна енциклопедія визначає її суть як розгорнуту алегорію чи порівняння, які є короткими розповідями, уживаними з дидактичною метою [25, с. 651–652].

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 зводяться лише до розгорнутого порівняння [19, с. 26]. У праці Л.Є. Туміної вона розглядається як коротке оповідання, що містить повчання в інакомовній формі, але без моралі та прямої настанови [40, с. 7]. Про дидактичну спрямованість притчі йдеться також у працях, що тлумачать її як повчання в прикладі [10, с. 52], характеризують як інакомовну оповідь з моральною чи релігійною настановою [34, с. 585; 15, с. 206], визначають як короткий фольклорний або літературний розповідний твір повчального характеру, орієнтований переважно на алегоричну форму доведення змісту етичних цінностей буття [7, с. 281] і т. ін. У згаданих джерелах акцентується увага на повчально-прагматичному аспекті використання притчі в комунікації та її алегоричній сутності.

Начебто повертаючись до відомого визначення О.О. Потєбні, автор праці [31, с. 4] звертає увагу на наявність у притчі абстрагованого узагальнення, яке має настановний характер. Більш конкретно всеохоплюючий характер притчі підкреслено в роботі [11, с. 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 мо-

вою ця властивість притчі позначається, зазвичай, поняттям високого ступеня абстрагування.

Природно, що окреслена картина лінгвістичних трактувань потребувала їхнього певного подальшого аналізу, результатом якого вирізняється праця [40, с. 32–33]. Її автором серед ознак притч виокремлюються настанова та дидактичність, алегоричне начало, абстрагування, а також окреслюються 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 розглянуті нами вище провідні диференційні ознаки притчі висвітлені у праці [40]. Разом з тим, що стосується засадничих, відповідно до цієї праці, ознак притчі, то вони, на наш погляд, не можуть слугувати важливими диференційними критеріями виокремлення її серед фольклорних творів малої форми, оскільки більшість із них є спільними для згаданих творів. Тому постає необхідність більш ретельного переліку найхарактерніших диференційних ознак канонічних притч.

Результати такого аналізу показують, що до провідних ознак канонічної притчі доцільно відносити: 1) особливий тип непрямой комунікації; 2) дидактичність; 3) експліцитну або імпліцитну імперативну настанову 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 викладеного сформулюємо розгорнуту лінгвістичну дефініцію, 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.*

Байці як досить специфічному комунікативному й пізнавально-виховному засобу, що відіграє особливу роль у повсякденній мовленнєвій діяльності людини, також притаманні певні жанрові особливості: лаконічність і логічність викладу етичної ідеї, відсутність надлишкової інформації, простота композиційної будови тощо. Завдяки цьому, вона віддзеркалює різноманітні явища й події навколишнього світу та виводить у формі моральних повчань певні закономірності щодо практичного існування людини в суспільстві [12, с. 470].

У відповідності з трактуванням [22, с. 74], байка – це, здебільшого, комічне або сатиричне алегоричне оповідання, дійовими особами якого поряд з людьми виступають тварини, рослини, неживі предмети, які уособлюють певні ідеї та людські характери. Згідно з іншим джерелом, вона є одним із наймобільніших і найпопулярніших в історії літератури епічних жанрів [39, с. 82].

Байку також характеризують як коротку, нерідко комічну розповідь у віршах чи прозі з прямим моральним висновком, що надає розповіді алегоричного сенсу [26, с. 72], або як коротке оповідання сатиричного спрямування з повчальним висновком та притаманною йому інакомовністю і широким використанням уособлень, що додають людських якостей тваринам, рослинам, речам [41, с. 69], та як загальне повчання щодо людського існування або практичної сторони цього існування, щодо розсудливості й моральності вчинків [9, с. 393].

В інших визначеннях згадують коротку сюжетно завершену оповідну форму байки, яка підлягає алегоричному тлумаченню як ілюстрація до відомого житейського чи морального правила [17, с. 359], як моральна настанова або істина, що надається людині за допомогою тварин і неживих речей [12, с. 471], або як вигадана повість, запропонована у формі алегорії як похвала або ганьба певного вчинку [36].

Згідно з О.О. Потебнею [29, с. 112], байка є відповіддю на життєві питання, моделлю поведінки в суспільстві, тобто виконує повчальну функцію. На відміну від нього, Л.С. Виготський [6, с. 11–182], услід за Гегелем і В.А. Жуковським [9; 12,

с. 474], розглядаючи віршовану байку, визнає пріоритет її естетичної функції над повчальною. Крім того, у ряді праць [9, с. 395; 12, с. 470; 5, с. 29; 6, с. 112; 37, с. 7, 25; 36, с. 27–28; 7, с. 329; 27, с. 205; 33, с. 121; 35, с. 106, 108] визначено інші функції байки: сатиричну, повчально-гумористичну, естетичну, спонукальну, моралізуючу, переконувальну, критичну, ілюстративну і т.д. Проте навіть побіжний аналіз указаних поглядів і наведених трактувань свідчить, що неможливо було б заперечувати відому думку Феофана Прокоповича [30, с. 378], згідно з якою головною функцією байки є дидактична.

Інтегруючи логіку викладених думок, ми набуваємо підстав уважати, що під *прозовою байкою доцільно розуміти типовий дидактичний твір живої фольклорної мови, який має креативно-повчальну спрямованість і асоціативно-настановне функціональне призначення та реалізує архетипи морального повчання за рахунок алегоричного тлумачення поведінки тварин, рослин, речей*.

Повертаючись у відповідності з метою дослідження до питання пошуку подібностей у функціональному призначенні текстів фольклорної притчі і байки, зазначимо, що згідно з енциклопедичним визначенням [34, с. 585], притча як універсальне явище світового фольклору є малим дидактико-алегоричним літературним жанром, що подібно до байки містить у собі моральне або релігійне повчання. Інакше кажучи, притча в будь-якій культурі є алегоричною розповіддю з мораллю у формі настанови чи повчання. Її особливість полягає в тому, що вона містить приховану пораду і тому може розглядатися як недирективний вторинний мовленнєвий акт [15, с. 206]. При цьому, на відміну від притчі, яка існує лише в контексті, байка побутує самостійно [21, с. 47].

Ще М.В. Ломоносов зауважував, що байкою ми називаємо коротку цілісну вигадку [23, с. 221], а притчею – таку саму коротку вигадку, поєднану з повчанням, що з неї витікає. Існує також думка, що притча, яка тяжіє до писемної релігійної традиції, є більш елітарним різновидом демократичної байки [39, с. 82]. О.О. Потебня стверджував,

що притча вживається в ширшому сенсі і обіймає байку [28, с. 483].

Недивно тому, що літературна енциклопедія визнає притчу як малий жанр дидактичної літератури, за основними ознаками тотожний з байкою. Указується на різницю у вживанні термінів «притча» і «байка», яка пов'язується не стільки з відмінностями жанру, скільки зі стилістичною значущістю цих слів: притча – слово більш «високого стилю», ніж байка, в якому є елемент, що знижує ставлення до твору. Тому історично слово притча застосовувалося до таких літературних творів, до яких вживання терміну байка в силу його світського характеру вважалося неможливим. При цьому слово притча частіше застосовується для позначення менш розгорнутої алегорично-дидактичної розповіді, часто позбавленої сюжетної завершеності, що зводиться часом лише до розгорнутого порівняння [18, с. 260].

Переконавшись у наявності подібності у функціонально-прагматичній спрямованості та жанрових ознаках текстів байок і притч, перейдемо до з'ясування загальних аналогій в елементах їхньої структурно-фабульної побудови.

За тлумаченням сучасного літературознавчого словника [22, с. 560], притча є повчальною алегоричною оповіддю, в якій фабула підпорядкована моралізаційній частині твору. Це визначення однозначно вказує на двокомпонентну побудову структури тексту притчі як цілком конвенційно вирішене питання в лінгвістиці й літературознавстві.

Разом з тим, досліджуючи ті чи інші аспекти функціонування притчі, окремі автори по-різному йменують зазначені у словнику її структурні частини. Так, автор роботи [40, с. 40] стверджує, що, зазвичай, «класична» притча має двочасткову форму структури, що складається з алегоричної розповіді та тлумачення, у якому детально пояснюється

кожна алегорія і кожен елемент розповіді. Якщо розуміти під терміном «класична», як це прийнято в науці, Євангельську притчу, то не можна погодитися з тим, що «тлумачення» ретельно пояснює кожен елемент алегорію, а також кожен елемент розповіді. Наприклад, важко уявити, що у відомій канонічній притчі про таланти (*The Talents*) (Мв. 25, 14-30), розповідна частина якої охоплює дев'ятнадцять речень, більшість яких складається з 10-15 слів, а найбільше – з 65 слів, тлумачення (*хто має вуха – почув!*) якимось чином здатне пояснити алегорію та кожен елемент розповіді. Подібна картина спостерігається в текстах інших притч (див., наприклад, Мв. 13, 1-9; Мв. 20, 1-16; Мв. 25, 1-13; Лк. 10, 30-37; Лк. 12, 12-21 та ін.).

Саме звідси і бере свої витoki питання термінологічного визначення другої складової частини структурної побудови притчі, що позначається рядом авторів як тлумачення [40, с. 40; 1, с. 40–41], заключне тлумачення [16, с. 534], моралізаційна частина [22, с. 560], інферативний (завершальний) комунікативний блок [14, с. 96], розширене пояснення прикладу [4, с. 9], мораль [13, с. 44] та ін. На нашу думку, з погляду імперативно-дидактичної функції притчі з її яскраво вираженою морально-етичною спрямованістю другий структурний елемент тексту притчі доцільно називати настановою.

Автори праці [1, с. 54] зазначають, що композиційна структура притчі складається з контексту, фабули і тлумачення, яке виражає дух вічності і вказує на царство небесне, та роблять висновок, що бінарна конструкція структури класичної (Євангельської) притчі є її мінімально необхідною жанровою ознакою [там само, с. 41]. Це зайвий раз підтверджує об'єктивну раціональність поділу структури тексту притчі на дві складові: розповідь і настанову, зображені на рис. 1.

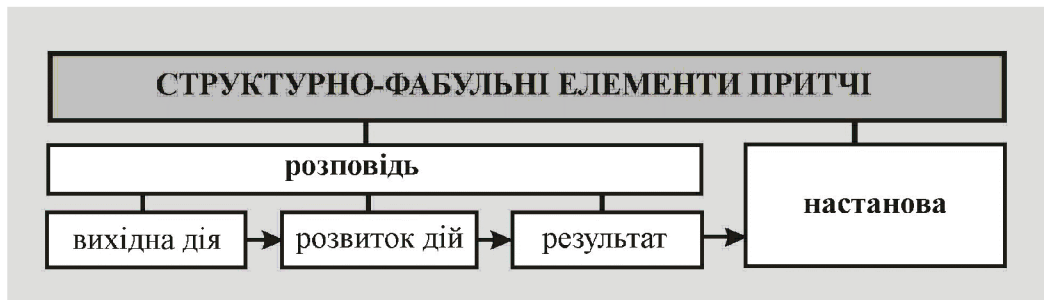


Рис. 1. Алгоритмічна модель структурно-фабульної побудови тексту притчі

У наведеній моделі вжито обґрунтовану у праці [38, с. 37] доцільність її побудови на підставі розуміння фабули як алгоритму подій, що формують сюжет, а сюжету – як способу викладу теми за певними елементами фабули.

Розглядаючи побудову тексту байки, зазначимо, що взагалі в лінгвістичних джерелах існує декілька варіантів членування елементів, яку складають її композиційну побудову. При цьому до структури байки дослідники одноставно включають притаманну їй частину – мораль, що, як правило, знаходиться в кінці тексту. Виходячи з характеру моралі, Н.М. Анненкова виділяє два основних види композиційної структури байки: з експліцитно та імпліцитно вираженими моралями [2, с. 8]. Інші складові структурної будови байки визначаються по-різному залежно від уживаних підходів до її розгляду. Так, згідно з Феофаном Прокоповичем [30, с. 379], композицію байки утворюють дві частини: проміфій, або вступна розповідь, й епіміфій, чи застосування розповіді, її тлумачення. Про двочленну структуру байки йдеться у М.В. Ломоносова [23, с. 222], який вказує на обов'язкову наявність у ній двох основних елементів: розповіді та додатку, тобто моралі. В "Арифмології" Спафарія (цит. за [32, с. 106]) виокремлюється тричленна композиція байки: вступ, власне розповідь і мораль. Подібну структуру тексту байки

описують також Ю.В. Стенник [33, с. 106], визначаючи її елементами *prefabulatio* – попереднє повідомлення про певну моральну істину, *naratio* – розповідь, *postfabulatio* – мораль, де формулюється моральний урок, та О.І. Москальська [23, с. 79], яка включає до композиційної будови байки експозицію, діалог і вчинки персонажів, а також мораль. Виходячи із драматичного характеру байки, Р. Дітмар [42, с. 106] рекомендує чотиричленну схему її структури: ситуація, акція (репліка, дія), реакція (відповідь, дія у відповідь), результат. Чотиричасткову схему структури байки пропонує також і М.Л. Гаспаров [8, с. 122], який виділяє експозицію, задум, дію і раптовий результат.

Наведені вище класифікації структури байки, зіставлені за семантикою та змістом визначення її складових частин, показують, що в розглянутих працях її структура варіює в межах від двох (розповідь – мораль) до чотирьох (вступ – задум – дія – мораль) елементів. Крім того, з викладеного видно, що структурні блоки тексту байки доцільно групувати за принципом укрупнення.

Виходячи з цього та приймаючи за основу критерій єдності функції і змісту, на рис. 2 нами було відображено такі структурно-фабульні елементи тексту байки: вихідна дія → розвиток дії → результат → мораль.



Рис. 2. Алгоритмічна модель структурно-фабульної побудови тексту байки

Ми бачимо тепер, наскільки високою є подібність структурно-фабульних елементів побудови текстів притч і байок. При цьому, як це видно з проведеного аналізу та обґрунтованих нами моделей, алгоритмічна послідовність та лінгвістична сутність перших трьох елементів тексту притчі й байки – ідентичні. Що ж стосується їхніх останніх елементів (настанова та мораль), то, маючи однакову природу, вони різняться лише експліцитністю або імпліцитністю їхнього вираження.

Результати проведеного нами зіставного теоретичного дослідження особливостей функціонально-прагматичного спрямування та структури текстів притчі й байки свідчать про доцільність практичного вживання в лінгвістиці і літературознавстві їхніх узагальнених дефініцій та спільної структурно-фабульної моделі, оскільки її використання надасть у перспективі можливість для розгляду специфіки розвитку сюжетів фольклорних текстів і формування відповідних матриць, що відображають зв'язок структурних компонентів сюжету тексту зі смисломістким насиченням його фабульних елементів та закономірностями його просодичного оформлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агранович С.З. Гармония – цель – гармония : Художественное сознание в зеркале притчи / С.З. Агранович, И.В. Саморукова. – М. : Международный институт семьи и собственности, 1997. – 135 с.
2. Анненкова Н.М. Лингвостилистическая характеристика прозаической басни : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Н.М. Анненкова. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1977. – 24 с.
3. Богачевська І.В. Притча як об'єкт релігієзнавчого дослідження / І.В. Богачевська // Вісник Житомир. держ. ун-ту. – 2011. – Вип. 59. Філософські науки. – С. 3–8.
4. Веремчук Ю.В. П'єса-притча. Генеза. Поетика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.06 / Ю.В. Веремчук. – К. : Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка, 2005. – 20 с.
5. Виноградов В.В. Язык и стиль басен Крылова / В.В. Виноградов // Известия АН СССР. Отделение языка и литературы. – Т. 4, Вып. 1. – 1945. – С. 24–52.
6. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; [общ. ред. В.В. Иванова]. – 3-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
7. Галич О. Теорія літератури : [підручник] / Галич О., Назарець В., Васильев Є.; за наук. ред. О. Галича. – 2-ге вид. – К. : Либідь, 2005. – 488 с.
8. Гаспаров М.Л. Сюжет и идеология в эзоповских баснях / М.Л. Гаспаров // Вестник Древней истории. – 1968. – №3. – С. 116–126.
9. Гегель. Лекции по эстетике : в 14 т. – М. : Государственное социально-экономическое издательство. – Т. 12, к. 1. – 1938. – 468 с.
10. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / В.И. Даль. – М. : Олма Медиа Групп. – Т. 3. – 2007. – 576 с.
11. Данилова Т.В. Архетипические корни притчи / Т. В. Данилова // Рациональность и семиотика дискурса ; ред. Б.А. Парахонский. – К. : Наукова думка, 1994. – С. 59–73.
12. Жуковский В.А. О басне и баснях Крылова / В.А. Жуковский // Зарубежная поэзия в переводах В.А. Жуковского : в 2 т. – М. : Радуга. – Т. 2. – 1985. – С. 470–486.
13. Ильина М.Е. Структурно-семантические и композиционные особенности текста притчи (на материале американской литературы XVIII–XX веков) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / М.Е. Ильина. – Львов : Львов. ордена Ленина гос. ун-т имени Ивана Франко, 1984. – 25 с.
14. Куринная С.Д. Коммуникативно-композиционное членение текста притчи (на материале немецкоязычной литературной притчи) / С.Д. Куринная // Культура народов Причерноморья. – 2004. – Том 49 (I). – С. 94–96.
15. Кушнарєва Л.И. Притча как жанр / Л.И. Кушнарєва // Язык. Этнос. Сознание : материалы Междунар. науч. конф. (24–25 апреля 2003 г.). – Майкоп : Адыгейский гос. ун-т. – Т. 2. – 2003. – С. 204–207.
16. Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика / Ю.И. Левин. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 824 с.
17. Литературная энциклопедия : в 11 т. / [отв. ред. В.М. Фриче]. – М. : Изд-во Ком. Академии. – Т. 1. – 1930. – 768 стб.
18. Литературная энциклопедия : в 11 т. / [гл. ред. А.В. Луначарский]. – М. : ОГИЗ РСФСР, Гос. ин-т «Сов. энцикл.». – Т. 9. – 1935. – 832 стб.
19. Литературная энциклопедия : в 11-ти т. / [гл. ред. А.В. Луначарский]. – М. : Худож. лит-ра. – Т. 11. – 1939. – 824 стб.
20. Литературная энциклопедия : словарь литературных терминов : в 2-х т. / [под ред. Н. Бродского и др.]. – М.; СПб. : Изд-во Л.Д. Френкель. – Т. 2 : П-Я. – 1925. – 621 с.
21. Литературный энциклопедический словарь / [под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева]. – М., 1987. – 752 с.
22. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Р.Т. Гром'яка, Ю.І. Коваліва, В.І. Теремка]. – 2-ге вид., випр.,

- доп. – К. : Видавничий центр «Академія», 2007. – 752 с. 23. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений : в 11-ти т. / АН СССР; [глав. ред. : С.И. Вавилов, Т.П. Кравец]. – М., Л. : Изд-во АН СССР. – Т. 7 : Труды по филологии [ред. : В.В. Виноградов, С.Г. Бархударов, Г.П. Блок]. – 1952. – 996 с. 24. Москальская О.И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. иностр. яз.) / О.И. Москальская. – М. : Высш. шк., 1981. – 183 с. 25. Новый библейский словарь : в 2-х ч. – Ч. 2 : Библейские реалии / [пер. с англ.; гл. ред. Р.З. Ороховатская]. – СПб. : Мир, 2001. – 1014 с. (Энцикл. христианства). 26. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. – М. : Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. – 909 с. 27. Піхтовнікова Л.С. Синергія стилю байки : німецька віршована байка 13–20 ст. : [монографія] / Л.С. Піхтовнікова. – Харків : Бізнес Інформ, 1999. – 220 с. 28. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности / А.А. Потебня // Эстетика и поэтика. – М. : Искусство, 1976. – С. 464–560. 29. Потебня А.А. Теоретическая поэтика / А.А. Потебня. – М. : Высш. шк., 1990. – 344 с. 30. Прокопович Ф. О поэтическом искусстве / Ф. Прокопович // Сочинения [под ред. И.П. Еремина]. – М., Л. : Изд-во АН СССР. – 1961. – С. 335–455. 31. Прокофьев Н.И. Древнерусские притчи и их место в жанровой системе русского средневековья / Н.И. Прокофьев // Литература Древней Руси : межвуз. сб. науч. тр. ; под ред. Н.И. Прокофьева. – М., 1988. – С. 3–16. 32. Сазанова Н.Л. От басни барокко к басне классицизма / Н.Л. Сазанова // Развитие барокко и становление классицизма в России 18 в. – М. : Наука. – 1989. – С. 118–148. 33. Стенник Ю.В. О специфике жанровой природы басни / Ю.В. Стенник // Русская литература. – 1980. – № 4. – С. 106–119. 34. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 1599 с. 35. Стенник Ю.В. О специфике жанровой природы басни / Ю.В. Стенник // Русская литература. – 1980. – № 4. – С. 106–119. 36. Степанов Н.Л. Мастерство Крылова-баснописца / Н.Л. Степанов. – М. : Советский писатель, 1956. – 289 с. 37. Степанов Н.Л. Русская басня / Н.Л. Степанов. – М. : Художественная литература, 1966. – 600 с. 38. Тараненко Л.І. Прозодична зв'язність англійської прозової баки : монографія / Л.І. Тараненко. – К. : ТОВ «Агентство «Україна», 2008. – 204 с. 39. Ткаченко А. Мистецтво слова : Вступ до літературознавства / А. Ткаченко. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 448 с. 40. Тумина Л.Е. Притча как школа красноречия : [учеб. пособие] / Л.Е. Тумина. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 368 с. 41. Федоренко П.Т. Афористика / П.Т. Федоренко, Л.И. Сокольская. – М. : Наука, 1990. – 416 с. 42. Dithmar R. Die Fabel. Geschichte – Structur – Didaktik / R. Dithmar. – Paderborn : Schöningh, 1971. – 215 s. 43. McFague TeSelle S. Parable, Metaphor and Theology / S. McFague TeSelle // Journal of the American Academy of Religion. – Vol. 42, No. 4. – 1974. – P. 630–645.

УДК 811.111'37:621

СЕМАНТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ЗРАДИ

*І.Є. Фролова, канд. філол. наук,
Я.Ю. Манжос, канд. філол. наук (Харків)*

У статті представлено семний аналіз англomовних юридичних термінів на позначення злочинів проти держави, а саме термінів на позначення державної зради, побудоване лексико-семантичне поле ЗЛОЧИНИ ПРОТИ ДЕРЖАВИ та виділені його складові елементи – субполя ДЕРЖАВНА ЗРАДА, ЗЛОЧИНИ ПРОТИ ОРГАНІВ ВЛАДИ та ЗЛОЧИНИ ПРОТИ СУСПІЛЬСТВА. Проведено детальний аналіз субполя ДЕРЖАВНА ЗРАДА із виділенням його структурних елементів.

Ключові слова: державна зрада, злочини проти держави, лексико-семантичне поле, субполе, юридичні терміни.

Фролова И.Е., Манжос Я.Ю. Семантическая организация юридических терминов, обозначающих государственную измену. В статье представлен семный анализ англоязычных юридических терминов, обозначающих преступления против государства, а именно терминов, обозначающих государственную измену, построено лексико-семантическое поле ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ГОСУДАРСТВА и выделены его структурные элементы – субполя ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИЗМЕНА, ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ОРГАНОВ ВЛАСТИ и ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ОБЩЕСТВА. Проведен детальный анализ субполя ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИЗМЕНА и его структурных элементов.

Ключевые слова: государственная измена, лексико-семантическое поле, преступления против государства, субполе, юридические термины.

Frolova I.Y., Manzhos Y.Y. The semantic organization of legal terms denoting treason. The article gives the seme analysis of English legal terms denoting crimes against states, namely terms, denoting treason; shows the structure of the lexico-semantic field CRIME AGAINST STATE with structural elements, subfields TREASON, CRIMES AGAINST AUTHORITIES and CRIMES AGAINST SOCIETY. The detailed analysis of subfield TREASON and its structural parts has been provided.

Key words: crimes against state, legal terms, lexico-semantic field, subfield, treason.

Об'єктом дослідження у цій статті виступають англomовні юридичні терміни на позначення злочинів проти держави (ЗПД), зокрема терміни на позначення державної зради, які є загальними, тобто використовуються як у Великій Британії, так і на території США. Метою цієї статті є проведення семантичного аналізу термінів на позначення ЗПД, котрий виявляє специфіку значення як інгредієнту мовної системи [1, с. 3] і пов'язаний з роз'ясненням мовної одиниці [3, с. 85]; а також виокремлення та аналіз одного з конституентів ЛСП ЗПД, субполя ДЕРЖАВНА ЗРАДА. Актуальність дослідження термінів на позначення

ЗПД зумовлена низкою факторів. Перш за все, ЗПД вважаються найдавнішою та найнебезпечнішою групою злочинів, що загрожують не лише окремому індивіду, а суспільству в цілому, крім того, на сучасному етапі розвитку з'являється значна кількість нових протиправних дій, зокрема і проти держави, та, відповідно, і значна кількість нових термінів на позначення цих дій.

Терміногрупа ЗПД є частиною масштабного сегменту англomовної юридичної термінології – терміногрупи ЗЛОЧИН, відповідно, семантика досліджуваної терміногрупи є складовою частиною семантики терміна *crime* та володіє низкою прита-

манних останній ознак. Семантика терміна *crime* у згорнутому вигляді представлена сполученням архісем [HUMAN ACTION] + [ILLEGAL], про що свідчить аналіз лексичної бази даних англійської мови Wordnet (WordNet). «Розгортання» значення дає можливість встановити перелік сем, якими згідно лексикографічних джерел є:

- [offender] – особа, що порушує закон: “*an act or the commission of an act that is forbidden or the omission of a duty that is commanded by a public law and that makes the offender liable to punishment by that law*” (Merriam-Webster’s Online Dictionary);

- [act] – дія / подія порушення закону: “*an act punishable by law*” (WordNet);

- [harm] – заподіяна шкода: “*harmful act against the public which the State wishes to prevent and which, upon conviction, is punishable by fine, imprisonment, and/or death*” (Business dictionary);

- [punishable] – передбачене покарання: “*an offence against an individual or the state which is punishable by law*” (Compact Oxford English dictionary).

Таким чином, інтегральними семами для термінів, що позначають злочини, є такі: [offender] + [act] + [harm] + [punishable].

Про можливість і необхідність виокремлення з усього масиву термінів-назв злочинів тих, що позначають злочини проти держави (ЗПД), свідчать нормативно-правові акти, зокрема кримінальний кодекс України [2], кримінальні кодекси різних штатів США [4] та лексикографічна практика (“*crime – an offense against an individual or the state which is punishable by law*” (Compact Oxford English dictionary)). З цієї дефініції можна зробити висновок, що для семантики терміногрупи ЗПД окрім інтегральних сем [offender] + [act] + [harm] + [punishable] властива ще одна сема – [against state(s)], яка виступає диференційною, формуючи підставу виокремлення ЗПД. Для групи термінів CRIME AGAINST STATE / ЗПД ця сема виступає інтегральною, складаючи разом з переліченими інтегральними семами ланцюжок, що об’єднує всі ЗПД у єдине ЛСП ([act] + [offender] +

[harm] + [punishable] + [against state(s)]). Виходячи з цього, під час аналізу ЛСП ЗПД у семантичному записі подаємо лише ті семи, які є релевантними з точки зору диверсифікації: інтегральну, яка є ланкою, де відбувається диверсифікація, та диференційні, що додаються.

Аналіз фахових юридичних джерел засвідчив, що до ЛСП ЗПД належать 47 одиниць, а саме *treason, high treason, war treason, espionage, misprision of treason, political espionage, military espionage, economic espionage, cyber espionage, industrial espionage, obstruction of justice, contempt of court, perjury, contumacy, contempt of congress, contempt of parliament, sedition, prison escape, prison breach, voluntary escape, negligent escape, actual escape, constructive escape, criminal escape, civil escape, disorderly conduct, breach of the peace \ disturbance of the peace, unlawful assembly, riot, riot, hooliganism, police riot, prison riot, students riot, driving crime, drunk driving, reckless driving, hit and run, drug-related crime, illicit drug use, drug possession, drug possession with intent to sell, drug trafficking, drug distributing, indecent exposure, public intoxication*.

Первинний рівень семантичної диверсифікації в межах ЛСП CRIME AGAINST STATE / ЗПД призводить до виокремлення в складі ЗПД сегментів із термінами, що позначають державну зраду (*treason*), злочини, скоєні проти органів влади (*crimes against state institutions*), та злочини проти суспільства (*crimes against community*). Додавання до семи [act] диференційної семи [betray] дозволяє виокремлювати субполе ДЕРЖАВНА ЗРАДА, додавання до семи [against state(s)] диференційної семи [institution] дозволяє виокремлювати субполе ЗЛОЧИНИ ПРОТИ ОРГАНІВ ВЛАДИ, додавання до семи [against state(s)] диференційної семи [community] дозволяє виокремлювати субполе ЗЛОЧИНИ ПРОТИ СУСПІЛЬСТВА.

Субполе ДЕРЖАВНА ЗРАДА охоплює 10 одиниць, що об’єднані спільним значенням «злочини, пов’язані із зрадою країни», а саме *treason, high treason, war treason, espionage, misprision of treason, political espionage, military espionage,*

economic espionage, cyber espionage, industrial espionage. Інтегральною семою для його термінів, що водночас диференціює їх значення від значень решти термінів ЛСП CRIME AGAINST STATE/ЗПД, є сема [betray], яка додається до семи [act]. Субполе має гіперонімічну одиницю – термін *treason*, розглянувши дефініцію якого (“*treason – the crime of betraying one’s country*” (*Dictionary of law*)) встановлюємо його семну структуру: [act: betray].

Пояснення тих дій, які визначаються як зрада країни, подані у нормативно-правових актах та дещо відрізняються у Великій Британії та США. Відповідно до Статті 3 Конституції США дії, що становлять зраду країни, полягають у зазіханні на безпеку держави та розв’язування війни проти неї, приєднання до ворогів країни та надання їм допомоги або підтримки [8].

У Великій Британії більша кількість дій вважається державною зрадою. У цій країні спочатку не було єдиного визначення цього злочину, монарх мав право на власний розсуд визначати, що становить державну зраду. Ця ситуація змінилася у 1351 році після прийняття Акту про державну зраду, відповідно до все ще діючих положень якого державною зрадою є планування вбивства монарха, дружини / чоловіка монарха чи спадкоємця; застосування насильства до дружини монарха, розв’язування війни проти діючого монарха, приєднання до ворогів діючого монарха та надання їм допомоги або підтримки, вбивство канцлера скарбниці (міністра фінансів Великобританії), прем’єр міністра [5]. Акт про державну зраду 1702 року включив до переліку дій спробу завадити процедурі престолонаслідування [6], Акт про державну зраду 1708 року включив перелік дій, що стосуються лише Шотландії [7]. Саме у нормативно-правових актах Великої Британії, зокрема у Акті про державну зраду 1351 року, вперше з’являються терміни-гіпоніми макрополя, а саме *high treason, espionage, misprision of treason, war treason*.

Значення цих термінів формують диференційні семи [serious threat] / [hide] / [government secrets] / [favour war enemy], що додаються у ланку [act: betray].

Зокрема значення терміна *high treason (the committing of a crime which seriously threatens the safety of your country (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary))* формується додаванням семи [serious threat]: *high treason* ([act: betray: serious threat] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]).

Значення терміна *misprision of treason (a crime consisting of the concealment of treason (Wikipedia))* формується додаванням семи [hide]: *misprision of treason* ([act: betray: hide] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]).

Значення терміна *war treason (acts committed within the lines of a belligerent as are harmful to him are intended to favour the enemy (Duhaime legal dictionary))* формується додаванням семи [favour war enemy]: *war treason* ([act: betray: favour war enemy] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]). Під час складання семної структури була використана дефініція терміну *belligerent (the countries or groups in a war that are fighting each other (ABBYY Lingvo))*.

Значення терміна *espionage (espionage involves betraying U.S. government secrets to other nations (legal dict))* формується додаванням семи [government secrets] у: *espionage* ([act: betray: government secrets] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]).

Одна з дефініцій терміну *espionage* вказує на виділення окремих його видів, наприклад військового або політичного шпіонажу (*espionage – practice of obtaining military, political, commercial, or other secret information by means of spies or illegal monitoring devices (Concise encyclopedia)*) та на виокремлення окремого макрополя, представлено-го термінами *political espionage, military espionage, economic espionage, cyber espionage, industrial espionage, espionage*. Пояснення цих термінів у словниках не містяться та були отримані із нормативно-правових актів.

Значення терміна *economic espionage (whoever knowingly performs targeting or acquisition of trade secrets to knowingly benefit any foreign government, foreign instrumentality, or foreign*

agent (Economic espionage)) формується додаванням семи [trade] у ланку [act: betray: government secrets]: *economic espionage* ([act: betray: government trade secrets] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]).

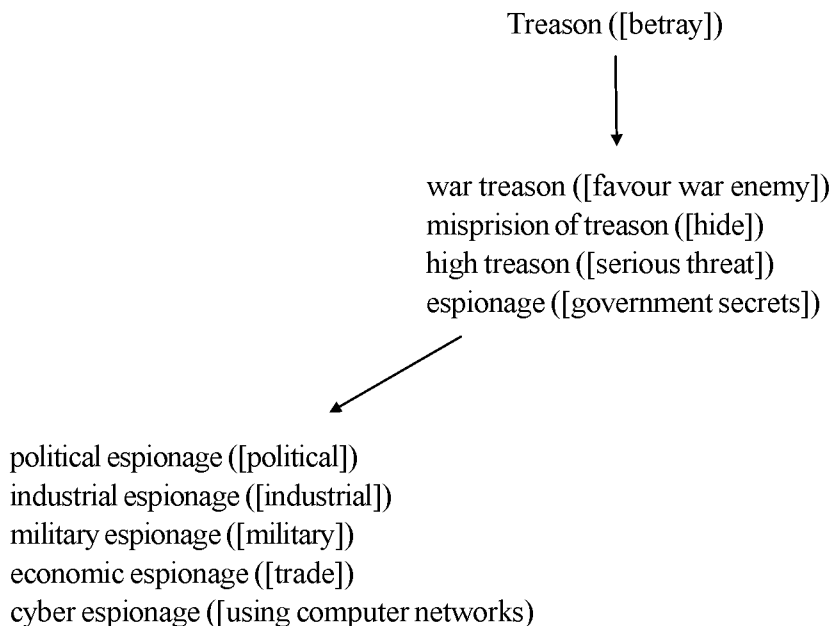
Значення терміна *political espionage (providing political intelligence-gathering services or organising such services in the interest of a foreign state, a foreign party or any other foreign organization (Legislation))* формується додаванням семи [political] у ланку [act: betray: government secrets]: *political espionage* ([act: betray: government political secrets] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]).

Значення терміна *military espionage (conducting, organising, recruiting others to conduct or encourages military intelligence-gathering services on behalf of a foreign state Legislation)* формується додаванням семи [military] у ланку [act: betray: government secrets]: *military espionage* ([act: betray: government military secrets] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]).

Значення терміна *industrial espionage (industrial espionage conducted by a foreign state aims to acquire information that can be passed on to the country's own industry (Types of espionage))* формується додаванням семи [industrial] у ланку [act: betray: government secrets]: *industrial espionage* ([act: betray: government industrial secrets] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]).

Значення терміна *cyber espionage (the use of computer networks to gain illicit access to confidential information, typically that held by a government or other organization (Oxford dictionaries))* формується додаванням семи [using computer networks] у ланку [act: betray: government secrets]: *cyber espionage* ([act: betray: government secrets: using computer networks] + [offender] + [harm] + [punishable] + [against state(s)]).

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що субполе ДЕРЖАВНА ЗРАДА є різнорівневим та дискретним. Схематично структуру субполя ДЕРЖАВНА ЗРАДА із зазначенням диференційних сем кожного терміна подаємо наступним чином:



Перспективою аналізу є виокремлення та дослідження інших конституентів ЛСП ЗПД,

а саме субполів ЗЛОЧИН ПРОТИ ОРГАНІВ ВЛАДИ та ЗЛОЧИНИ ПРОТИ СУСПІЛЬСТВА.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авоян Р.Г. Значение в языке. Философский анализ: монография / Р.Г. Авоян. – М. : Высшая школа, 1985. – 103 с. 2. Кримінальний кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kodeksy.com.ua/kriminal_nij_kodeks_ukraini/statja-111.htm 3. Кубрякова Е.С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона / Е.С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М. : Наука, 1991. – С. 82–137. 4. California penal code [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://law.justia.com/codes/california/2005/pen.html> 5. Treason Act 1351 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.legislation.gov.uk/aep/Edw3Stat5/25/2/section/II> 6. Treason Act 1702 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.queenslandinstitute.org/a_library/el_treason%20act%201702.pdf 7. Treason Act 1708 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.legislation.gov.uk/apgb/Ann/7/21> 8. United States Constitution [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.archives.gov/exhibits/charters/constitution_transcript.html

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. АBBY lingvo [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lingvo-online.ru/ru> 2. Business dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.businessdictionary.com/definition/criminal-damage.html> 3. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=37059&dict=CALD> 4. Legal dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/> 5. Compact Oxford English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.askoxford.com/> 6. Concise encyclopedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/espionage> 7. Dictionary of law [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199551248.001.0001/acref-9780199551248> 8. Duhaime legal dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.duhaime.org/LegalDictionary/W/WarTreason.aspx> 9. Economic espionage [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fbi.gov/about-us/investigate/counterintelligence/economic-espionage> 10. Legislation [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.admin.ch/ch/e/rs/311_0/a272.html 11. Merriam-Webster's Online Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.merriam-webster.com/> 12. Oxford dictionaries. Language matters [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/cyberespionage> 13. Types of espionage [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.pet.dk/English/Counter%20espionage/Types%20of%20espionage.aspx> 14. Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://en.wikipedia.org/wiki/Treason> 15. WordNet. A lexical database for the English language [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wordnet.princeton.edu/>

УДК 81:811.11-112

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ПОРІВНЯНЬ РІВНОЗНАЧНОСТІ В ПАМ'ЯТКАХ ПИСЕМНОСТІ ГОТСЬКОЇ МОВИ

Л.П. Калитюк, канд. філол. наук (Київ)

На матеріалі готської мови досліджуються мовні засоби, що вживаються для порівняння рівнозначних об'єктів і дій. Описаний арсенал одиниць, причетних до оформлення таких порівнянь, і встановлено, що їхня праїндоевропейська генетична спорідненість дозволяє виключити можливість впливу грецького оригіналу на їх підбір. Встановлено найбільш частотні сполучники *swa*, *swe*, причетні до аранжування порівнянь. Аналіз мовних фактів проведено із залученням даних давньогерманських мов.

Ключові слова: готська мова, порівняння, рівнозначні порівняння, об'єктів і дій порівняння.

Калитюк Л.П. Структурно-семантические свойства сравнений равенности в памятках письменности готского языка. На материале готского языка исследуются языковые средства, употребляемые для сравнения равнозначных объектов и действий. Описан арсенал единиц, причастных к оформлению таких сравнений, и установлено, что их праиндоевропейское родство позволяет исключить возможность влияния греческого оригинала на их подбор. Определены наиболее частотные союзы *swa*, *swe*, привлекаемые для аранжировки сравнений. Анализ языковых фактов проведен с привлечением данных древнегерманских языков.

Ключевые слова: готский язык, сравнение, сравнение равенности, объектов и действий сравнение.

Kalytyuk L.P. Structural-semantic properties of comparisons of equation. The article seeks to explore the means of the Gothic language used in comparisons of equation at different language levels. The detailed analysis of language data reveals that comparisons of equal objects and actions in the language in question are carried out by a set of conjunctions, with *swa*, *swe* as the most commonly used ones. The Gothic language conjunctions analysed trace their origin back to PIE, having cognates in IE languages. The choice of language means is often determined by the object of comparison (action / object(s)). The data from other old Germanic languages are included.

Key words: comparison, comparison of objects and actions, equation comparisons, Gothic language

У мовознавчих студіях традиційно прийнято відмежовувати порівняння рівнозначності та нерівнозначності. Принцип такого поділу полягає, по-перше, у структурній організації питомих одиниць, по-друге, у їх лексико-семантичному наповненні. Об'єктом цієї розвідки є порівняння рівнозначності готської мови з погляду структури та лексико-семантичного наповнення таких одиниць, що становить предмет дослідження. Оскільки невідоме пізнається шляхом зіставлення з відомим людині, пізнаним поняттям, об'єктом, досвідом тощо, порівняння вважається основою пізнавальної діяльності людини. Відтак звернення до різноаспектного вивчення порівнянь є багатообіцяючим і прогнозовано плідним, оскільки такий підхід до-

зволить реконструювати багатоаспектну діяльність людини, не лише мовленнєву [4, с. 23]. Йдеться, до прикладу, про побут, соціокультурні стереотипи, моральні стандарти мовної спільноти. Отже, цілком зрозумілим і самоочевидним є звернення до найдавніших пам'яток писемності з метою відстеження витоків цього мовного явища та лінгвальних засобів, причетних до аранжування порівняння. Окремішність, унікальність та цінність готської мови для германського мовознавства полягає в її архаїчності, що дозволяє використовувати факти цієї мови для відстеження певних еволюційних процесів у германських мовах. До того ж проблемі аранжування порівнянь на різних мовних рівнях готської мови не приділялося належної ува-

ги [2, с. 66], що зумовлює актуальність та новизну такої розвідки. Мета дослідження полягає в окресленні структури і семантики готських мовних засобів, причетних до оформлення порівнянь рівнозначності дій та об'єктів.

У готській мові порівняння доцільно розглядати вузько, власне з погляду залучених мовних засобів, полишаючи поза увагою соціокультурний аспект. Таке міркування зумовлено об'єктивними причинами, а саме: пам'ятки готської мови передусім є перекладами з грецької, що передбачає точність відтворення перекладеного тексту і не дозволяє впевнено розглядати особливості мовної картини світу готів. Наведені нижче приклади порівнянь відносять до біблеїзмів, які за своєю природою позбавлені інформації про особливості світобачення носіїв мови друготвору: порівняння віри з гірчичним зерном *galaubein swe kaurno sinapis* (CA Mark 4:31; CA Luke 17:6); або ж духа з голубом *ahman swe ahak* (CA Mark: 1:10), *ahma* <...> *swe ahaks* (CA Luke 3:22); натовпу з отарою овець без пастуха *swe lamba ni habandona hairdeis* (CA Matthew 9:36); чи диявола з блискавкою, що впала з неба *Satanan swe lauhmunia driusandan us himina* (CA Luke 10:18); людей з вівцями та вовками *swe lamba in midumai wulfe* (CA Luke 10:3); послідовників Бога з улюбленими дітьми *galeikondans guda swe barna liuba* (Ephesians 5:1); єпископів із служителями Божими *skalup~pan aipiskaupus ungafairinotus wisan, swe gudis fauragaggja* (Titus 1:7); старших чоловіків з батьками *andbeitais* <...> *swe attin* (Timothy I 5:1); молодших чоловіків з братами *juggins swe bropruns* (там само); старших жінок з матерями *sineigos swe aiþeins* (Timothy I 5:2); молодших жінок з сестрами *juggos swe swistruns* (там само); потенційного адресата з воїном Ісуса Христа *þu* <...> *swe gods gadrauhts Xristaus Iesuis* (Timothy II 2:3). Така неперспективність відстеження особливостей побуту, світобачення готів через вживання порівнянь все ж не позбавляє дослідника обґрунтовано припустити, що перекладений матеріал Біблії таки містить відомі для готів поняття, що закладають підвалини їхнього повсякденного життя: *barna liuba, attin,*

ahaks, kaurno sinapis, swistruns, aiþeins. Іншими словами, немає підстав упевнено говорити про світоглядну унікальність готів, але є можливість окреслити широкий позамовний контекст, екзофору, спільну для них (готів) та інших мовних спільнот, для яких є зрозумілою Біблія. Це міркування є суголосним із спостереженням про те сприйняття світу людиною є антропоцентричним, оскільки продуктивним і не складним є процес порівняння відомих понять, величин [3, с. 14].

Вплив грецького оригіналу на друготвір є настільки потужним, що у наукових колах закріпилася думка про його можливу інтерференцію навіть на синтаксичному рівні готського варіанту Біблії [цит. за 1, с. 52]. Втім можна з високою вірогідністю припустити, що мовні одиниці, причетні до оформлення порівнянь у готській мові все ж не зазнали впливу корелюючої мови, оскільки належать до закритої мовної системи, яка в свою чергу універсально демонструє низьку здатність до запозичень. За формального підходу впадає у вічі наявність мовної одиниці *swe* “як” (*so, as, as if, as though* у сучасній англійській мові) у всіх наведених порівняннях.

У синхронних мовознавчих студіях зазначається про наявність сталого стандартного арсеналу мовних засобів, причетних до оформлення порівняльних конструкцій (Rett, J.), таке спостереження повною мірою можна застосувати до діахронічних студій, оскільки так само у давніх мовах (у нашому випадку, у готській) наявні сталі мовні одиниці, що забезпечують архітекtonіку таких структур. Слід однак розмежовувати мовні засоби, що оформлюють порівняння об'єктів та порівняння дій. Сталість таких мовних одиниць неухильно простежується і в інших давньогерманських мовах (давньоанглійська, давньоскандинавська, алеманський та (східно-)франкський діалекти давньовірхньонімецької мови, баварський діалект давньосаксонської мови). Різниця полягає лише у взаємному розміщенні таких одиниць, а саме контактного положення корелятивних пар при порівнянні об'єктів (давньоанглійська *swa swa*, давньовірхньонімецька, південно-рейнський франк-

ський діалект *sama sō*) чи дистантного (більш поширеного) (готська *swe ... jah*, давньосаксонська *só sama... sō*, давньоскандинавська *sva ... sem*, давньосаксонська, баварський діалект *sama so ... sama*, давньоверхньонімецька, алеманський діалект *so... sosa*, давньоверхньонімецька, східно-франкський діалект *sō ... sō*). Побіжного погляду достатньо, щоб зазначити матеріальну схожість наведених вище одиниць, що може бути зумовлено спільністю їхнього походження, архаїчністю. Приклад готської мови свідчить про те, що дистантне розміщення таких корелятивних пар є більш давнім. Позиційних інновацій зазнали аналізовані одиниці давньоанглійської та давньоверхньонімецької (південно-рейнський франкський діалект) мов. Вищесказане дозволяє зробити кілька висновків. По-перше, для оформлення порівнянь об'єктів германські мови мають фіксований арсенал успадкованих мовних засобів. По-друге їхнє взаємне розміщення може зазнавати змін від дистантного до контактного (більш новітнього).

При порівнянні рівноцінних дій у давньогерманських мовах застосовуються або ж контактено розташовані пари (готська *swaswe*, давньоанглійська *swa swa*, давньоверхньонімецька, південно-рейнський франкський діалект *sama sō*, давньосаксонська *al sō*, давньосаксонська, баварський діалект *sama so*), або ж одна матеріальна одиниця (давньоскандинавська *sem*, давньоверхньонімецька, алеманський діалект *so*, давньоверхньонімецька, східно-франкський діалект *sō*). Мовні засоби, причетні до порівняння рівнозначних дій у давньогерманських мовах, таким чином, дещо відмінні від таких, що застосовуються для зіставлення об'єктів.

Рівнозначні дії, об'єкти у готській мові порівнюються із залученням, по-перше, якісних відзайменникових прислівників, як-от: *swa* “так”, *swe* “як”, *galeiko* “подібно”, *galeiks* “схожий, подібний” і, по-друге, вказівних займенників на зразок: *so* “ця”, *sa* “цей”, *sama* “самий”, *sa sama* “той самий”, *samo* “той самий”; аглютинативно приєднаних *sa*, *þata*, *so* до відносної частки *ei*: *saei*, *þatei soei*, *þatei ... þata*. Найпоширенішою мовною

одиницею, що вводить порівняння рівнозначності є сполучник *swa*, дериват від займенника третьої особи **s(w)e-*. Етимологічна розвідка свідчить на користь спільноіндоєвропейського походження досліджуваної одиниці. Пор.: PIE **swo-* “so”, PG **swa*, OE *swa*, *swæ*, OSaxon, Middle Dutch, OHG *so*, ONorse *sva*, Danish *saa*, Swedish *så*, OFrisian *sa*, Dutch *zo*, German *so* “so”), (cf. Greek *hos* “як,” OLat *suad* “так,” Lat *se* “себе”). У готській мові порівняння може вводитися із залученням дистантно розташованої корелятивної пари *swa... (ni) swe* “так... як”: (1) <... > *jah swa managai swe attaitokun imma, ganesun* (CA Mark 6:56) – “і стільки, скільки торкнулося його, були зцілені”; (2) *swa ufta swe* (A Corinthians I 11:25) – “так часто, як”; (3) *swa managai swe* (A, B Timothy I 6:1; A, B Galathians 6:12, там само 6:16) – так багато, скільки; (4) *swa lagga swe* (A Romans 11:13); (5) *swa managai auk swe* (A Galatians 3:27); (6) *apþan ik nu swa rinna, ni <swe> du unwis <s>amma; swa jiuka, ni swe luftu bliggwands;* (A Corinthians I 9:26) – “Я тому так біжу, не як невпевнено, так б'юся я, не як хтось б'є повітря”.

Сполучник *swaswe* вводить не лише підрядні наслідкові, а й підрядні порівняльні. Побіжний аналіз фактів готської мови дозволяє стверджувати, що, на відміну від *swe*, якому властиво сполучатися з іменниками, *swaswe* переважно вводить (не)повні речення: (7) *gamotidedun imma twai daimonarjos us hlaiwasnom rinnandans, sleidjai filu, swaswe ni mahta manna usleipþan þairh þana wig jainana.* (CA Matthew 8:28) – “зустріли його двоє одержимі дияволом, вийшовши з могил, <такі> переповнені злістю, що жодна людина не могла пройти тим шляхом”. (8) *gagg, jah swaswe galaubides wairþai þus* (CA Matthew 8:13) – “ідить своїм шляхом, як ви вірите, так і вам буде”; (9)... *ak swaswe laisida mik atta meins, þata rodja.* (CA John 8:28) – “... як вчив мене батько мій, я говорю ці речі”; (10) *wairþaid bleiþjandans, swaswe jah atta izwar bleiþs ist.* (CALuke 6:36) – “будьте тому милостиві, як ваш Отець <є> милостивий”; (11) *swaswe unwita quisa* (B Corinthians II 11:23) – “як дурень говорю”; (12)

unte waurstw frauins waurkeiþ, swaswe jah ik ____ (Corinthians I 16:10) – “він робить роботу Господа як я <роблю>” [еліпсис [VP]]; (13) *swaswe jah þai anþarai* (A, B Ephesians 2:3) – “навіть як інші”. Втім трапляються випадки, коли вказана одиниця входить до складу структури [*swaswe* [NP [NAdj]]]: (14) *swaswe malta mareins* (A Romans 9:27) – “як ніску в морі”.

Swaswe може бути конституентом корелятивної пари із дистантно розташованими *swah* (15) *swa* (16), (17) та *samo*: (15) *jah swaswe warþ in dagam Nauelis, swah wairþiþ jah in dagam sunaus mans* (CA Luke 17:26) – “як було в дні Ноя, так буде і в дні Сина людського”; (16) *swaswe raihtis lauhmoni lauhatjandei us þamma uf himina in þata uf himina skeiniþ, swa wairþiþ sumis mans in daga seinamma* (CA Luke 17:24) – “як блискавка, що блискає з однієї частини неба, освітлює іншу частину під небесами, так має і син людський у його дні”; (17) *unte swaswe ufarassus ist þulaine Xristaus in uns, swa jah þairh Xristu ufar filu ist jah gabraþsteins unsara*. (B Corinthians II 1:5) – “як і страждання Христа присутні в нас, так і ми знайдемо заспокоєння в Христі”.

Порівняння може здійснюватися за схемою [[Comp Adj] *swaswe* [S]]: (18) *jah þan saiada, urrinniþ jah wairþiþ allaize grase maist jah gatauiþ astans mikilans, swaswe magun uf skadau is fuglos himinis gabauan*. (CA Mark 4:32) – “Як його посіяно, воно виростає і стає більшим за всі трави і простягає великі гілки, так(і), що птахи небесні можуть розташуватися в його тіні”. Важко однозначно визначити семантику підрядного речення, введеного маркером *swaswe*, це може бути підрядне як способу дії, так і порівняльне. Неможливість проведення чіткої диференціації між вказаними реченнями зумовлена їхньою контамінованою семантикою.

Засвідчено непоодинокі випадки дистантно розташованих корелятивних пар *swe*... *galeikai* “як ... як” (19), *swe*... *swa* “як ... так” (20), *swe*... *swaswe* “як ... як” (21): (19) *Saudauma þau waurþeima jah swe Gaumaurra þau galeikai waurþeima* (A Romans 9:29) – “ми були як Содом, і як для Гоморри ство-

рені”. (20) *swe þiubs in naht swa quimiþ* (Thessalonians I 5:2) – “як злодій вночі так пруходить”. (21) *þizai laiseinai is; unte was laisjands ins swe waldufni habands jah ni swaswe þai bokarjos* (CA Mark 1:22: CA Matthew 7:29) – “Їх навчав так, ніби мали владу, а не як скрибів”. *Swe* може траплятися як перша частина складеного слова, як, наприклад, *swe leika* (Ephesians 5:28); *sweþauh* (A, B Corinthians II 12:15).

Іноді порівняння вводиться в імплікатуру і розпізнається як таке на основі позалінгвального досвіду реципієнта (22), або ж за допомогою умовиводу: (22) *Jah aftra [Jesus] dugann laisjan at marein, jah galesun sik du imma manageins filu, swaswe ina galeiþan <dan> in skip gasitan in marein; jah alla so managei wiþra marein ana staþa was*. (CA Mark 4:1) – “І він знову почав вчити біля берега моря і стільки багато <людей> зібралось біля нього, що він ступив на корабель, вийшов у море, а весь натовп зостався біля моря на суші”.

Зрідка для порівняння вживається мовна одиниця *samo* “такий самий” (23), когнати якої засвідчені не лише в германських мовах, а й у більш широкій ІЄ мовній площині: O Norse *same, samr* “такий же”, PG **sama-* “такий самий” (cf. O Saxon, OHG *samant*, German *samt* Gothic *samana* “разом”, Dutch *zamenen* “збирати”, German *zusammen* “разом”), PIE **samos* “той самий”, від кореня **sem-* (1) “один”, “як один” (adv.), “разом з” (cf. Sanskrit *samah* “рівний, такий самий, подібний, ідентичний”; Avestan *hama* “подібний, той самий”; Lat. *similis* “like”; OChurch Slavonic *саму*). (23) *þata samo taujand* (CA Luke 6:33) – “так само з грішниками”; (24) *usfulleiþ meina fahed, ei þata samo hugjaiþ, þo samon friapwa habandans, samasaiwalai, samafraþjai* (B Philippians 2:2) – “наповни себе моєю радістю, щоб ти був такої ж думки, щоб ти мав таку ж любов, таку ж гармонію, таку ж думку”. *Sama* або *swa* можуть вживатися як перша частина складеного слова з елементом *-laud*: (25) *ni in Israela swalauda galaubein bigat*. (CA Luke 7:9) – “ні, не в Ізраїлі не знаходив я такої великої віри”;

(26) *ei andnimaina samalaud* (там само, 6:34) – “отримати стільки ж знову”.

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що, по-перше, мовні засоби, причетні до аранжування порівнянь рівнозначності у готській мові, успадковані від праіндоевропейської мови-основи, що уможливорює отримання науково-значущих результатів на матеріалі готської мови, нехтуючи можливим впливом грецької джерельної мови на готський друготвір. По-друге, порівняння рівнозначності у готській мові реалізується насамперед за допомогою *swa*, *swe*, які можуть вживатися як самостійно, так і в складі корелятивних пар. По-третє, лексичне наповнення порівнянь свідчить про те, що вони покликані узгодити нову інформацію з позамовним контекстом, мінімально впливаючи на світосприйняття реципієнта. Подальші дослідження перспективно зосередити на вивченні особливостей порівнянь нерівнозначних дій, об'єктів на матеріалі готської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буніятова І.Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV – XIII ст.) : монографія / І.Р. Буніятова. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 327 с. – Бібліогр. : с. 244–325.
2. Дубинин С.И. Готский язык : учебное пособие / С.И. Дубинин, М.В. Бондаренко, А.Е. Теревёнков ; 2-е изд., доп. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2006. – 148 с.
3. Ікалюк Л.М. Порівняльні конструкції в текстах давньоанглійської мови: структурний і функціонально-семантичний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Л.М. Ікалюк. – Київ, 2010. – 20 с.
4. Харитончик З.А. Сравнение в процессах языковой номинации / З.А. Харитончик // Очерки о языке. Теория номинации. Лексическая семантика. Словообразование : Избр. труды. – Минск : МГЛУ, 2004. – С. 22–31.
5. Online Etymology Dictionary : Інтернет-ресурс. – Режим доступу : <http://www.etymonline.com/>

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

- The Gothic Bible : Інтернет-ресурс. – Режим доступу : <http://www.wulfila.be/gothic/browse/>

УДК 81'276.6:81'373

**LEXICAL COMPONENT OF THE SECOND CONSTITUENT
OF MODAL VERB CONSTRUCTIONS IN THE TEXTS
OF SCIENTIFIC-TECHNICAL COMMUNICATION**

M.V. Tsinova, PhD (Odessa)

The paper describes the verbs as second constituents of the modal constructions “modal verb / verbs to have, to be in modal meaning + passive infinitive”, “modal verb / verbs to have, to be in modal meaning + active infinitive” that function in the text corpora of scientific-technical communication sublanguages “Automotive”, “Heat engineering” and “Electrical engineering” and dependence of their lexical and grammatical peculiarities upon quantitative values.

Keywords: active and passive forms, discourse, frequency of usage, scientific stratification layer of lexicon, text corpus.

Цинова М.В. Лексична складова другого конститuenta модальних дієслівних конструкцій в текстах науково-технічної комунікації. Стаття описує дієслова-другі конститuentи модальних дієслівних конструкцій “модальне дієслово / дієслова *to have, to be* у модальному значенні + інфінітив пасив”, “модальне дієслово / дієслова *to have, to be* у модальному значенні + інфінітив актив”, які функціонують у текстових корпусах підмов науково-технічної комунікації “Автомобілебудування”, “Теплотехніка” та “Електротехніка”, залежність їх лексичних та граматичних особливостей від кількісних значень.

Ключові слова: активна та пасивна форми, науковий дискурс, стратифікаційний шар лексики, текстовий корпус, частота використання.

Циновья М.В. Лексическая составляющая второго конститuenta модальных глагольных конструкций в текстах научно-технической коммуникации. Статья описывает глаголы-вторые конститuentы модальных глагольных конструкций “модальный глагол / глаголы *to have, to be* в модальном значении + инфинитив пассив”, “модальный глагол / глаголы *to have, to be* в модальном значении + инфинитив актив”, которые функционируют в текстовых корпусах подязыков научно-технической коммуникации “Автомобилестроение”, “Теплотехника” и “Электротехника”, зависимость их лексических и грамматических особенностей от количественных значений.

Ключевые слова: активная и пассивная форм, научный дискурс, стратификационный слой лексики, текстовый корпус, частота использования.

Linguistic literature presents sufficiently detailed description of various aspects of modal verb constructions. If the attention of researchers was focused on the general theory of style in the late XX century, when modal verbs were considered from the point of view of style identifying scientific discourse markers and methods of linguistic statistics were widely implemented [6; 7], then nowadays, not exactly modal verbs are analyzed firstly, but a consolidated study of modality is occurring, and, secondly, syntactic, semantic and pragmatic side of modality is developed from the

perspective of comparative linguistics [9; 11–13; 16]. The only work available in the literature on modern linguistics, where a statistical analysis for description of the infinitive forms in the modal verb constructions was referred to, was one by A.O. Churyumova [8]. However, there were neither theses nor articles found based on text corpus of scientific and technical communication. That is why in the present article we would like to analyze modal verb constructions and their constituents, which function in the scientific functional style.

The material for this article is based on the text body of three sublanguages, being part of the scientific discourse and serving the following fundamental fields of science and technology – “Automotive”, “Heat Engineering” and “Electrical Engineering”. Their text bodies were formed on the basis of 300 thousand language units. The sources from which the information was extracted were the texts from scientific journals published in the United Kingdom and the United States: IEEE Transactions on Power Apparatus and Systems; Power Engineering; Power; Automotive News; Combustion; Control and Optimization; Machine Design; Machinery and Production Engineering; Automotive Engineer.

The object of the study was identified as units of so-called “small syntax” [5, p. 5] – modal verb constructions (MVC), and, in particular, modal verb constructions functioning in the texts of scientific and technical communication. Out of the bulk of all constructions with modal verbs, which were identified as a result of the continuous survey of text samplings in mentioned already subject areas, the subject of the analysis is considered to be the most frequently used ones – “modal verb / verbs to have, to be a modal value + infinitive passive” and “modal verb / verbs to have, to be a modal value + infinitive active”, where the first constituent – the actual modal verb – is implemented in the following selected units: can / could, may / might, must, to be + inf, to have + inf.

In the previous descriptions of the research results devoted to the functioning of the modal verb constructions in scientific and technical discourse [4] all cases of MVC usage, belonging to already mentioned types and forms as well as aspectual and voice forms of notional verbs as the second constituents of MVC, were specified, counted and presented. This paper goes on with the description of the second constituents of modal verb constructions, but its goals are: 1) identification of the possible relationship between the formal and lexical features of notional verbs, included in MVC, and the role played by the quantitative values in the formation of such relationship; 2) a description of lexical connection between notional verbs and the first constituents.

To achieve the goals set it was necessary to perform the following tasks:

- to make a list of notional verbs included in the MVC and functioning in text samples with the greatest frequency and determine their grammatical forms;
- to select a group of notional verbs, combined with the maximum number of modal verbs;
- to distribute the allocated notional verbs due to the stratification layers.

In their research the authors used the following methods: method of “quantitative” mathematics for summing up, comparison and generalization of data; statistical method of rank correlation required for the bundle of the verbal lexemes due to the stratificational layers; expert evaluation, which involved into the research expert-professionals in the technical areas of knowledge, which make the material for the article, to confirm or refine the data obtained by the method of rank correlation.

40 most frequently used notional verbs as second constituents of MVC were sorted out for the purpose of research. They appeared to be common for the three fundamental areas of science and technology considered and were used in the text corpora with the absolute frequency of more than 10 (including verbs with lower frequency would make the results of the study unrepresentative). Then a list was compiled where they were represented in order of diminishing frequency.

Based on the objectives of the article, it was necessary to solve the problem of belonging of the verbs-second constituents of MVC to a particular stratificational layer. As it has already been mentioned, two methods were used, i.e. a method of rank correlation and survey of specialists. Taking into consideration the probabilistic nature of a rank correlation method, the introduction of an expert evaluation gave an opportunity to get more correct results and avoid rough estimates. For the sake of rank comparison of allocated notional verbs, on the one hand probabilistic-statistical models of technical sublanguages “Automotive”, “Heat Engineering” and “Electrical Engineering” were used, and within them the rank correlation between the verbal lexemes also took place (in this case the type of such

Spearman Rank Correlation formula was selected $r_s = 1 - \frac{6(\sum d^2 + T_a + T_b)}{N(N^2 - 1)}$, and, on the other hand – the frequency common literary dictionary by Thorndike and Lordge dictionary [15] (here we chose formula $r_s = 1 - 6 \sum d^2 / N(N^2 - 1)$). With a small ranks difference between units of frequency lists of technical text corpora and common literary dictionary, and, according to the experts, lack of terminological characteristic for contents of all four frequency dictionaries they were assigned to the layer of commonly used vocabulary (e.g. use, have, make, do, etc.). If the difference between the ranks of the units of frequency lists in “Automotive”, “Heat Engineering”, “Electrical Engineering” sublanguages and Thorndike and Lordge dictionary is significant enough, it is not so high between verbs of technical dictionaries, and, in addition, expert judgment is positive with the respect to the degree of the terminological colouring increase in units of Thorndike and Lordge dictionary, but not in the three fundamental areas of science and technology, these lexemes are defined as belonging to general scientific field (e.g. provide, determine, operate, etc.). In the process of compilation of the terminological vocabulary layer we only resorted to the experts’ evaluation of notional verbs analysis, as those units were identified as belonging to the terminological area of science and technology with which the experts are familiar professionally.

Table 1 below gives quantitative indicators of realization of the notional verbs in the active (A) and passive (P) forms in text samples, and their belonging to the particular stratificational layer – commonly used (CU), general scientific (GS), terminological (T):

Voice forms in the list are distributed in the following way:

- passive forms of the verbs as second MVC constituents make up the majority – twenty one verbs are predominantly used in the passive form, and according to the calculation it is 61.56% of the total number of word-forms in the list), e.g. can be found, must be used;

- only seven verbs (provide, cause, take, meet, lead, require, include) make 15,5% of the list given in table

1 and are more likely to occur in the active form, e.g. could cause, may require;

- five verbs (achieve, design, consider, derive, remove) make 9,3% and are used only in the passive form, e.g. could be designed, may be considered;

- five verbs (operate, produce, increase, eliminate, select) make 8% and are equally or almost equally used in the active and passive forms as a part of the MVC, e.g. can be operated, have to select;

- two verbs (occur, have – 6,5%) have never been found in the passive form, e.g. may have, can occur. The fact that two last verbs do not have passive forms is connected with the specifics of their semantics; they can participate in the sentence when the agent is specified [14, p. 270].

The fact that the most part of the language units of notional verbs were found in the text samples in the passive voice can be explained by its content and task-orientation of statements, i.e. extralinguistic factors. However, as to content-informational plan of the texts, it implies the action which is fulfilled not only by a human, but also by a machine, a turbine or an electric grid, which are equipped with automatic control, that is why the share of notional verbs used in the active form, is significant enough.

According to lexical markers the list is composed of eighteen commonly used verbs and twenty general scientific ones and two terms.

Data of Table 1 allow us to trace the possible interdependence of grammatical and lexical features of the notional verbs. Lexemes of different stratificational layers, which are used in various voice forms, are studied in the work. The analysis shows:

- 311 commonly used notional verbs are used in the active voice and 201 verbs are used in the passive voice, which is expressed as a percentage ratio 60% : 40% respectively;

- in general scientific layer 116 verbs are used in the active voice and 249 ones in the passive (the percentage as 31% : 69% respectively);

- in terminological layer 8 verbs are used in the active voice and 25 in the passive (percentage ratio as 24% : 76% respectively).

Table 1

№	Main Verb, Stratification Layer	Active Forms	Passive Forms	Total Frequency
		F	F	F*
1	use, CU	15	87	102
2	make, CU	16	39	55
3	have, CU	37	-	37
4	provide, GS	23	9	32
5	cause, CU	25	3	28
6	see, CU	12	16	28
7	apply, CU	1	26	27
8	take, CU	16	11	27
9	determine, GS	5	21	26
10	find, CU	5	21	26
11	reduce, GS	10	13	23
12	obtain, GS	1	21	22
13	achieve, GS	-	21	21
14	expect, CU	6	15	21
15	meet, CU	14	6	20
16	occur, CU	20	-	20
17	design, GS	-	19	19
18	operate, GS	9	10	19
19	do, CU	7	11	18
20	draw, GS	3	15	18
21	consider, CU	-	17	17
22	control, T	2	15	17
23	produce, GS	8	9	17
24	calculate, GS	1	15	16
25	handle, GS	7	9	16
26	increase, GS	8	8	16
27	represent, GS	4	12	16
28	write, CU	2	14	16
29	lead, GS	12	2	14
30	show, CU	5	9	14
31	derive, GS	-	13	13
32	eliminate, GS	7	6	13
33	program(me), T	3	10	13
34	remove, GS	-	13	13
35	add, GS	2	10	12
36	generate, GS	5	7	12
37	require, CU	8	4	12
38	select, GS	6	2	12
39	build, CU	4	7	11
40	include, CU	8	3	11
	Total amount:	317	553	870

The following peculiar feature of the scientific texts is obvious: the form of the active voice prevails in less terminologically coloured lexics, but the higher the level of the terminological colouring is, the higher the proportion of the passive voice forms is. Thus, the results of this phase of the study show that there is a kind of relationship between the type of voice form and lexical content of notional verbs-second constituent of modal verb constructions.

If the previous stage of the study describes the interdependence between a notional verb and its lexical meaning, then this part will determine the possible lexical relationship of notional verbs-second constituents with the first constituents of MVC – can / could, may / might, must, to be + inf, to have + inf.

For this purpose 20 notional verbs that function in the texts of scientific communication with the maximum number of modal verbs were selected. The results of the analysis were summarized in Table 2.

Table 2

№	Main Verbs, used in Active (A) and Passive (P) Forms	Modal Verbs										Total Frequency F*
		can/could+		may/might+		must+		to be+		to have +		
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
1	use	5	62	4	22	1	1	4	1	1	1	102
2	make	8	21	4	2	2	7	-	5	2	4	55
3	have	12	-	18	-	5	-	1	-	1	-	37
4	provide	20	5	1	-	-	4	2	-	-	-	32
5	apply	1	17	-	6	-	1	-	-	-	2	27
6	take	6	3	5	2	2	6	-	-	3	-	27
7	determine	4	18	-	-	-	2	-	1	1	-	26
8	find	2	13	3	3	-	4	-	-	-	1	26
9	reduce	10	7	-	2	-	2	-	-	-	2	23
10	meet	6	2	-	-	7	1	-	2	1	1	20
11	design	-	9	-	1	-	8	-	-	-	1	19
12	operate	7	5	-	2	2	1	-	-	-	2	19
13	do	3	6	2	2	1	3	-	-	1	-	18
14	draw	3	12	-	2	-	-	-	-	-	1	18
15	consider	-	7	-	4	-	4	-	1	-	1	17
16	control	1	12	-	1	1	2	-	-	-	-	17
17	calculate	1	10	-	2	-	1	-	1	-	1	16
18	increase	3	5	4	1	1	1	-	-	-	1	16
19	remove	-	8	-	1	-	2	-	-	-	2	13
20	add	1	4	-	-	1	5	-	-	-	1	12

If we consider 20 selected verbs from the point of view of their lexical meanings, we can see that 9 out of them belong to the commonly used layer (use, make, have, apply, take, find, meet, do, consider), 10 verbs belong to the general scientific layer (provide, determine, reduce, design, draw, operate, calculate, increase, remove, add) and one verb – to terms (control).

The first units to be analyzed were the ones which belong to commonly used layer of the language. According to the results of contextual analysis the notional commonly used verbs can be found in the descriptions of the preliminary or preparatory actions and procedures (e.g. The same procedure can be applied to fault-analysis procedure as well ... [1]). The

quantitative calculations within this stratification layer reveal the following:

- in their vast majority (53% of language units) they are combined with the most frequently used modal verbs *can / could*, thus confirming the ability or skill to perform an appropriate future action or procedure by the objects described in the texts of scientific communication;

- the same verbs which occur in the text packages in combination with the modal verbs *may / might* show a much lower activity (only 23% of all the language units are used), which can be explained by *may / might* semantics, as in the texts of scientific communication authors rarely describe the preparation for any action or procedure, expressing doubt and uncertainty about the possibility of this action performed. However, as it goes from the list, two verbs of this group ‘*use*’ and ‘*have*’ show considerable frequency in combination with this modal verb – 26 and 18, respectively. Here they are used in the meaning of “authorization”. But, on the whole, the results of the calculations showed that the notional commonly used verbs join the modal verbs ‘*may / might*’ more than twice as little;

- with modal verbs ‘*must*’, ‘*to be + inf*’, ‘*to have + inf*’ commonly used verbs are used with the total absolute frequencies of 45 (14% of all the language units of the layer), 14 (which is 4% of all the language units of the layer), 19 (6% of all the language units of the layer) respectively. As we see from Table 2 verbs ‘*apply*, *take*, *find*’ are not combined with the modal verb ‘*to be + inf*’ at all, as the research of contexts of “Automotive”, “Heat Engineering” and “Electrical Engineering” has shown that situationally there can not be any kind of a preliminary agreement for the fulfilment of such actions in the texts of scientific communication.

The second place is occupied by ten notional verbs-second MVC constituents included in the general scientific stratificational layer, such as “*provide*, *determine*, *reduce*, *design*, *draw*, *operate*, *calculate*, *increase*, *remove*, *add*”. Though as to the amount of different words they outnumber one unit of the commonly used layer of lexics, but the total frequency of language units of the considered lexical layer is

almost twice as little, that is 330 and 188 respectively. It is believed that such distribution on stratification layers is characteristic of the text of scientific and technical communication, as noted by many researchers [1; 2; 6; 9]. They indicate the actions necessary for work, calculations, changes in the parameters and rules of operation of devices and other objects of technical activity (e.g. In this step an intermediate vector can be calculated ... [1]). The results of calculation show:

- the same thing as to the previous units of a stratification layer happens to the verbs as second constituents of MVC in general scientific lexics, where they have the highest frequency of usage with a modal verb ‘*can / could*’ (132 units of the layer, i.e. 68% of all general scientific lexemes), thus expressing the objective possibility of the fulfilment of the action they specify;

- the total absolute frequencies and the proportions of notional verbs which go together with the modal verb ‘*may / might*’ are significantly different in this lexical layer (16 words, and respectively 8.5% of all the volume of lexemes of the layer). It means that if the units of commonly used lexical layer showed one hundred percent, though not very high frequency, compatibility with ‘*may / might*’, two verbs ‘*determine*’ and ‘*add*’ are not generally used with a modal verb ‘*may / might*’ at all, and the others have a very low frequency of usage (from 1 to 5);

- much higher figures are shown as to notional verbs which go with ‘*must*’ (30 words, and respectively 16%). This fact reveals the obligatory nature and necessity character of the actions denoted by these verbs in a general scientific layer, points at necessity of specification, calculation or changes of the objects parameters;

- the comparison of ‘*must*’, ‘*to be + inf*’ and ‘*to have + inf*’ gives the same picture as with the verbs of commonly used layer, but with smaller quantities, as the language units frequencies in general scientific layer are lower themselves. There are only two verbs ‘*provide*’ and ‘*calculate*’ to go with ‘*to be + inf*’, i.e. the efficiency of this modal verb is 1.5% (3 cases of occurrences); modal verb ‘*to have + inf*’ has a share of four times higher than that of ‘*to be + inf*’ – 6%

(11 occurrences) in the general bulk of ten general scientific verbs considered, as it participates in the construction of revealing the meaning of obligation which is characteristic of the texts in scientific and technical discourse.

The only verb which was included in the terminological layer – control – also has the highest numerical value when it goes with ‘can / could’ (13 language units, i.e. 76% terminological layer); completely irrelevant frequency with ‘may / might’ (1 language units, 6% lexemes of this layer) and the median frequency with ‘must’ (3 lexemes, 17% units of this layer). There is not any usage of the verb ‘control’ with ‘to be+inf’ and ‘to have+inf’, which shows that the authors of scientific works do not modify syntax constructions with modal verbs to convey the meaning of necessity with terminological units.

Statistical data obtained for the determination of a possible lexical relationship between the two parts of the MVC (a modal verb and a notional verb) with the transition from less terminological lexics to the terms showed a gradual and significant increase of the amount of notional verbs with the modal verb ‘can / could’ at the expense of suspension of functioning with ‘may / might’ and ‘to be + inf’, the terms even with ‘have + inf’. This shows that the lexical component of notional verbs responds to the frequency of their usage with the first constituents of the MVC, which can be considered to be a definite trend in the texts of scientific communication.

The results of the study of three text corpora which belong to different fundamental areas of science and technology “Automotive”, “Heat Engineering” and “Electrical Engineering” give us an opportunity to come to the following general conclusions about the features of the modal verb constructions functioning in these areas:

1) the statistical analysis determined that there is a particular relationship between the grammatical forms and lexical meanings of notional verbs-second constituents of MVC in a text corpora of “Automotive”, “Heat Engineering” and “Electrical Engineering”: the less terminological the verb is, the more it is used in the form of active voice. Thus in

comparison with the other layers of vocabulary verbs-terms have the maximum number of units in the form of passive voice;

2) the attempt to find the lexical relationship between the first and second constituents of MVC has shown that this relationship can be traced quite clearly in calculating the usage of notional verbs as second constituents of MVC with modal verbs in different stratification layers. This is evident in the increasing of quantity of notional verbs usages with ‘can / could’ at the expense (at the same time) of diminishing the number of verbs with ‘may / might’, ‘to be + inf’ and ‘have to + inf’, which depends on the degree of terminological colouring of a language unit.

Further research is planned to describe the same small units of syntax, but with other constituents – adjectives functioning in the constructions such as “modal verb + be + adjective”, their lexical and grammatical features.

REFERENCES

1. Alekseev P.M. Some problems in the theory and practice of statistical lexicography / P.M. Alekseev // *Text Statics*. – Minsk, 1969. – Volume 1. – P. 12–37.
2. Alekseev P.M. Frequency English-Russian dictionary of newspaper lexics / P.M. Alekseev, L.A. Turygina. – M. : Voenizdat, 1974. – 260 p.
3. Belyaeva Z.F. Comparative analysis of the modal verb combinations in the American scientific and technical literature : diss. ... Candidate of Philological Science : 10.02.04 / Z.F. Belyaeva. – Omsk, 1973. – 191 p.
4. Borisenko T.I. The Peculiarities of modal verb constructions functioning in technical sublanguages / T.I. Borisenko, M.V. Koshuba, E.V. Mardarenko, M.V. Tsinovaya // *Notes on Romano-Germanic Philology*. – Odesa: ONU after I.I. Mechnikov. – № 1(32). – 2014. – P. 25–34.
5. Budagov R.A. To what extent “text linguistics” is linguistics? / R.A. Budagov // *NDVSh. Philology*. – 1979. – № 2. – P. 13–19.
6. Budkova S.S. Lexicographic description of English terminology of radiation and plasma technologies [Text]: diss. on scientific. Ph.D. degree. Philology. Sciences: special. 10.02.04 “Germanic languages” / S.S. Budkova. – Omsk, 2012. – 24 p.
7. Buntina T.A. Relationship of lexical-semantic and grammatical characteristics of the verb in functional style : dis. on scientific. Ph.D. degree. Philology. Sciences : special. 10.02.04 “Germanic languages” / T.A. Buntina. – K., 1979. – 26 p.
8. Churyumova A.O.

Modal constructions with the progressive infinitive in modern English [Electronic resource] / A.O. Churyumova // Humanities research. – 2013. – № 4. – Available at : <http://human.snauka.ru/2013/04/2653> (date accessed: 07/31/2014) 9. Grebneva O.V. Modal necessity in legislative texts of the European Union: dis. on scientific. Ph.D. degree. Philology. Sciences : special. 10.02.20 “Comparative-historical, typological and comparative linguistics” / O.V. Grebneva. – Kazan, 2004. – 20 p. 10. Dyachenko G.F. The semantics of the verb in English technical sublanguages : diss. Candidate. Philology. Sciences. : 10.02.04 / G.F. Dyachenko. – Odessa, 1980. – 198 p. 11. Olenchuk O.G. Language means of problematic modality representation : dis. on scientific Ph.D. degree. Philology. Sciences: special. 10.02.19 “Theory of Language” / O.G. Olenchuk. – Izhevsk, 2012. – 22 p. 12. Muhometzyanova Y. Functional-semantic aspect of statements with probability meaning : dis. on scientific. Ph.D. degree. Philology. Sciences : special. 10.02.19 “Theory of Language” / Yu.V. Muhometzyanova. – Tver, 2007. – 20 p. 13. Samoilo Yu.A. Double and triple combinations

of modal verbs in the language of Lowland Scotland (Scotts) / Yu.A. Samoilo Yu.A. // News RSPU. AI Herzen. – 2008. – Issue № 73-1. – P. 400–404. 14. Smirnitsky A.I. Morphology of English / A.I. Smirnitsky. – M. : Foreign. languages publishing house??, 1959. – 439 p. 15. Thorndike E., Lordge J. The Teacher’s Word Book of 30 000 words / E. Thorndike, J. Lordge. – New York : Columbia University Teacher’s college press, 1968. – 274 p. 16. Umatova M.B. Comparative analysis of modal verbs in English and Uzbek [Text] / M.B. Umatova // Young scientist. – 2014. – № 7. – P. 641–642.

LIST OF SOURCES

1. Robert A.M. van Amerongen A Rank-Oriented Setup for the Compensation Algorithm / Robert A.M. van Amerongen. – IEEE Transactions on Power System, 1990. – Vol. 5. – N 1. – P. 283. 2. Glielmo L. Automotive: Control Systems in Millions of Copies / L. Glielmo, Ken Butts, Carlos Canudas-de-Wit, Ilya Kolmanovsky. – Transactions on Automatic Control [Electronic Resource]. – Available at: [IoCT-Part1-03Automotive Control.pdf](#)

ЗІСТАВНІ СТУДІЇ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

УДК 811.111'255.4

СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ВІДТВОРЕННЯ АРТЛАНГІВ (на матеріалі «Новомови» Дж. Орвелла)

О.В. Ребрій, докт. філол. наук, І.М. Ребрій (Харків)

Статтю присвячено проблемі перекладацького відтворення артлангів, конструювання яких у межах художнього твору має на меті характеристику вигаданих світів або світу майбутнього. Дослідження проведено на матеріалі «Новомови» Дж. Орвелла з роману-антиутопії «1984». Встановлено релевантні для перекладу структурно-семантичні характеристики «Новомови» як лексично гомогенного, абсолютного апостеріорного артланга. Глобальною стратегією перекладу «Новомови» є намагання зберегти визначені автором принципи розвитку англійської мови, тоді як комплекс локальних стратегій зумовлюється оказіональним статусом її складових.

Ключові слова: артланг, глобальна стратегія, локальна стратегія, «Новомова», оказіоналізм, переклад.

Ребрій А.В., Ребрій И.Н. Стратегии переводческого воспроизведения артлангов (на материале «Новояза» Дж. Оруэлла). Статья посвящена проблеме переводческого воспроизведения артлангов, конструирование которых в пределах художественного произведения преследует цель характеристики придуманных миров или мира будущего. Исследование проведено на материале «Новояза» Дж. Оруэлла из романа-антиутопии «1984». Установлены релевантные для перевода структурно-семантические характеристики «Новояза» как лексически гомогенного, абсолютного апостериорного артланга. Глобальной стратегией перевода «Новояза» является стремление сберечь установленные автором принципы развития английского языка, тогда как комплекс локальных стратегий определяется окказиональным статусом его составляющих.

Ключевые слова: артланг, глобальная стратегия, локальная стратегия, «Новояз», окказионализм, перевод.

Rebrii O.V., Rebrii I.M. Strategies of Translator's Reproduction of Artlangs (on the Material of G. Orwell's "Newspeak"). The article deals with the problem of translating artlangs, whose construction within literary texts is aimed at characterizing a fictional or future world. The research is conducted on the material of G. Orwell's "Newspeak" from anti-utopia "1984". Relevant for translation structural and semantic characteristics of "Newspeak" as a lexically homogeneous, absolutely a posteriori artlang are determined. The global strategy of translating "Newspeak" lies in an intention to preserve the principles of the English Language development singled out by the author while the complex of local strategies is defined by a nonce status of "Newspeak" constituents.

Key words: artlang, global strategy, local strategy, "Newspeak", nonce word, translation.

Одним із магістральних напрямків розвитку сучасного перекладознавства є дослідження феномену перекладацьких труднощів як мовно-мовленневих утворень різних рівнів знакової репрезентації, що спричиняють перешкоди на шляху міжмовної вербальної та невербальної взаємодії внаслідок мовної асиметрії, об'єктивних розбіжностей у структурах та правилах функціонування (нормах)

контактуючих мов та суб'єктивного сприйняття цих розбіжностей агентом перекладацької дії, від якого вимагаються значні творчі зусилля для їх переборення [4]. В межах цього напрямку особливої актуальності набуває висвітлення перекладацької специфіки штучно створених мов, або *артлангів*, які досі залишалися поза увагою українських фахівців з теорії перекладу.

Об'єктом запропонованої розвідки виступає артланг *Newspeak* відомого англійського письменника Дж. Орвелла, створюючи який він прагнув «пригорнути увагу до безсовісної гри мовою, поставити питання про відповідальність за слово» [6]. Хоча есе про «Новомову» (далі для зручності будемо позначати *Newspeak* цим українським еквівалентом) формально є додатком до роману «1984», його лінгвістичне, соціальне та інтелектуальне значення виходять далеко за наративні межі роману, герої якого насправді розмовляють виразною та живою англійською мовою. Оскільки роман Дж. Орвелла «1984» ще не був перекладений українською мовою (у 1988 році журнал «Всесвіт» надрукував лише короткий уривок у перекладі О. Тереха), ми вирішили перекласти есе про «Новомову» самостійно, вбачаючи в цьому можливість на власному досвіді проаналізувати механізми прийняття складних перекладацьких рішень, враховуючи, що важливо, їхню обумовленість. Таким чином, предметом нашого дослідження виступають труднощі перекладацького опанування «Новомовою», що виходять за межі власне лексичного рівня (реалії світу майбутнього), охоплюючи фонетичний (евфонія як один з головних принципів побудови новомовних слів), словотвірний (словоскладання, усічення, аббревіація), семантичний (уникання неоднозначності та образності), морфологічний (регуляторні правила словозміни/утворення словоформ), синтаксичний (правила укладання речень) рівні.

Мета дослідження полягає у визначенні глобальної та локальних стратегій комплексного подолання перекладацьких труднощів, пов'язаних з «Новомовою», які, у свою чергу, можуть стати у пригоді перекладачам, що працюватимуть з іншими артлангами.

«Новомову» можна охарактеризувати як вигадану або сконструйовану мову, застосовуючи відносно неї новий лінгвістичний термін «конланг» (від англійського *conlang* – *constructed language*). Оскільки конланги різняться за функціональним призначенням, «Новомову» було б точніше позначати іншим терміном – «артланг» (від англійсько-

го *artlang* – *artistic language*), тобто штучно створена мова, яка «використовується в літературних та кінематографічних творах як частина образу вигаданої культури» [5, с. 9]. Перш за все, вигадана авторська мова цікавить нас як прояв лінгвоконструювання, як продукт одного з видів мовнокреативної діяльності, через яку людина може реалізувати свої творчі здібності та розширити розуміння й себе, й навколишнього світу.

Людина – не завжди пасивний користувач мовою, вона є також її активним творцем та перетворювачем. В природних мовах процес творчого перетворення мови відбувається в повсякденній комунікації і значною мірою неусвідомлено, однак існує вид діяльності, в якому творча особистість може стати активним творцем мови – це мовне конструювання. Персональні вигадані мови є цікавим об'єктом дослідження не тільки у вузьколінгвістичному сенсі з точки зору принципів організації лексичного та граматичного складу, особливостей словотвору, фонетики, орфографії тощо, а й у широкому культурологічному сенсі – як різновид ігрової діяльності людей, що здійснюється за посередництва мови. «Постмодерністська свідомість нашої епохи загострила інтерес рефлексуючих носіїв мови до форми вираження думки, до потенційних можливостей мови як інструмента гри. Мовне конструювання виконує, як нам здається, важливу функцію у пізнавальній активності людей, яка здійснюється через мову та скеровується як на внутрішню сутність людини, так і на навколишній світ, а також сприяє розвитку інтелектуальних здібностей особистості» [там само, с. 6]. Коли ми говоримо про те, що ігровий потенціал мовного конструювання виходить за межі окремої особистості або твору, на сторінках якого він функціонує, ми маємо на увазі те захоплення яке така мова має серед пересічних читачів, змушуючи їх не тільки штудіювати принципи конланга/артланга, а й вдосконалювати їх, писати цією мовою нові тексти та перекладати канонічні твори, перетворюючись на співавторів нових мов та фантастичних світів, в яких вони існують.

Класифікування вигаданих мов може відбуватися за різними параметрами [1–2], найголовнішим з яких є наявність/відсутність у конланга матеріальної відповідності природній мові. За цим критерієм виділяються *апостеріорні* конланги (до плану вираження яких входять знаки, запозичені з природних мов), *апріорні* конланги (до плану вираження яких входять знаки, що не виявляють відповідності природним мовам) та змішані конланги або «міксти» (до плану вираження яких входять як апостеріорні, так і апріорні знаки). За цим критерієм «Новомова» визначається як *апостеріорний артланг*. Подальша класифікація апостеріорних вигаданих мов відбувається у двох напрямках. У першому напрямку вони поділяються на *натуралістичні* (тобто такі, що демонструють «абсолютну апостеріорність») та автономні або схематичні (тобто такі, що демонструють лише «домінантну апостеріорність»). За цим напрямком «Новомова» може бути схарактеризована як *абсолютний апостеріорний артланг*. У другому напрямку класифікації апостеріорні вигадані мови поділяються на *лексично гомогенні* (тобто такі, лексичний склад яких запозичений з однієї природної мови) та *лексично гетерогенні* (тобто такі, джерелом формування словника яких виступило щонайменше дві різних мови). За цим напрямком «Новомова» визначається як *лексично гомогенний, абсолютний апостеріорний артланг*.

Іншим параметром класифікації вигаданих мов є критерій рівневої відповідності, який визначає їхню структурно-системну сутність. За цим параметром конланги поділяються на такі, лексичні знаки яких відповідають усім рівням лексем природної мови, та такі, лексичні знаки яких відповідають не усім рівням лексем природної мови. Якщо співвіднести цю класифікацію конлангів з їхнім розподілом на апостеріорні та апріорні, то можна виділити класи вигаданих мов, апостеріорних на всіх рівнях, класи вигаданих мов, апріорних на всіх рівнях, та класи вигаданих мов, апостеріорних на вищих рівнях (рівень основи-кореня) та апріорних на нижчих рівнях (рівень словотвірного або словозмінного форманта). За цією класифікацією «Новомова»

характеризується як *апостеріорний на всіх рівнях "артланг"*.

Аналіз запропонованих Дж. Орвеллом методів моделювання англійської мови майбутнього дозволив виявити низку засадничих принципів, на яких ґрунтується його підхід:

1. Автор не задовольняється лексичним рівнем мовного конструювання, пропонуючи поруч з розгорнутим описом лексикону принципи словозміни, словотвору та синтаксису.

2. Беручи за основу сучасну йому англійську мову, автор демонструє надзвичайно глибоке розуміння об'єктивних еволюційних процесів, відносно яких він не завжди був позитивно налаштований: «Сучасна англійська мова, особливо письмова, сповнена поганих висловлювань, які розповсюджуються з наслідування, але уникнути їх можна, якщо тільки спробувати. Позбувшись них, можна мислити ясніше, а ясна думка – це перший крок до політичного оновлення, так що боротьба з поганою мовою – це не каприз і не справа самих лише професійних поглядів» [3]. Виходячи з такої позиції, можна розглядати «Новомову» як своєрідну політичну сатиру, гіпертрофуючи в якій негативні тенденції розвитку англійської мови, Дж. Орвелл підкреслює водночас непереконливість механістичного тлумачення законів мовної еволюції.

3. Спрощуючи формально-семантичну організацію англійської мови, автор тим самим ускладнює її інтерпретацію. Хоча при утворенні одиниць «Новомови» ним задіяні реальні морфеми (як кореневі, так і словотвірні та словозмінні) англійської мови, їхнє розуміння та тлумачення перекладачем може бути ускладнено за рахунок використання «непередбачуваних» способів словотвору. Сентенціональне сприйняття одиниць «Новомови» також ускладнюється особливою процедурою інтерпретації висловлювань, описаною автором.

Аналізуючи проблему стратегії перекладу, ми постулюємо формування у свідомості перекладача співвідносних глобальної та локальних стратегій перекладу кожного окремого тексту. *Глобальна стратегія* визначається на етапі доперекладацького аналізу і пов'язується з магістральним

рухом думки перекладача, скерованим на втілення поставленої ним мети. У випадку з «Новомовою» такою метою для нас стало намагання відтворити ті принципи розвитку англійської мови, які змалював у своєму есе Дж. Орвелл. Виконання такого надзавдання, ускладненого різноманітними випадками перекладацьких труднощів, побудованих на особливостях функціонування англійської мови, які не збігаються або збігаються лише частково з аналогічними українськими, змусило нас вдатися ще до початку перекладу до масштабного контекстуального аналізу як на горизонтальному, так і на вертикальному рівнях. Реконструюючи власний досвід, спробуємо стисло представити релевантні для розуміння подальшої логіки наших дій результати такого аналізу.

Жанр антиутопії є унікальним через прагнення вилучити будь-яку національно-культурну специфіку, місце якої у тоталітарному суспільстві майбутнього посідає ідеологія, що є головним важелем життя суспільства. Таким чином, задля максимальної прагматичної адекватності перекладач має прагнути не стільки «одомашнення» чи «очуження» оригіналу в класичному розумінні, скільки перенесення свого реципієнта у створений автором «прекрасний новий світ». З одного боку, ми безперечно вважаємо, що при перекладі антиутопічного художнього дискурсу в цілому перекладач має орієнтуватися на оригінал, проявляючи «стриманість ... у виборі виражальних засобів, які ... не мають дисонувати зі стилістикою першотвору» [7, с. 22]. З іншого боку, необхідно враховувати, що головним героєм есе є сама мова майбутнього – мова тоталітарного суспільства. Дж. Орвелл визнавав, що, працюючи над «Новомовою», він «надихався» мовною естетикою таких країн, як СРСР та нацистська Германия, що, зокрема, відбилося у викладених ним положеннях про цензуру та вилучення ідеологічно загрозливих елементів мови, а також у цілій низці оказіональних лексем на позначення реалій майбутнього, утворених на основі таких специфічних способів словотвору, як контамінація, усічення або аббревіація. На нашу думку, перекладач не має права знехту-

вати такими історичними алюзіями, враховуючи «багатий» тоталітарний досвід української мови радянського періоду, та беручи до уваги те, що в його розпорядженні є і засоби, і способи створення цілком автохтонного ефекту.

Локальні стратегії перекладу есе про «Новомову». У тексті есе ми нарахували 39 спеціально утворених Дж. Орвеллом лексичних одиниць на позначення особливостей її словотвору/словозміни/словникового розвитку, які за своїми лінгвістичними властивостями можуть бути охарактеризовані як оказіональні інновації. Очевидно, що за вагомністю план вираження цих утворень не поступається їхньому плану змісту, і це вказує на необхідність запровадження в перекладі таких функціональних еквівалентів, в яких ці дві складових мовного знаку були б органічно сполучені.

Оскільки, на нашу думку, головний сенс уведення в контекст твору інновацій полягає в тому, аби проілюструвати дегуманізуючу регулярність «Новомови», в якій розмаїття способів утворення/словозміни певних типів одиниць (наприклад, прикметників чи іменників) було анульовано на користь лише однієї форми, завданням перекладача має бути не стільки створення оказіональної форми як такої (що, до речі, спостерігаємо в російських перекладах Д. Іванова та В. Недошивіна – В. Голишева), скільки форми, здатної виразити авторський задум. Урахування цих чинників визначає пріоритетність наступних локальних стратегій: (1) спробувати відтворити лексичну форму інновації, оскільки описовий переклад автоматично позбавляє контекст важливого прагматичного навантаження; (2) спробувати відтворити оказіональний характер перекладного еквіваленту за тієї ж самої причини, що зазначена в пункті (1); (3) спробувати відтворити морфемний склад, спосіб та/або модель створення інновації. Запровадження перших двох стратегій залежить передусім від позиції перекладача, а третьої – від можливостей цільової мови, зумовлених її системними зв'язками з вихідною мовою. Отже, неможливість застосування саме цієї стратегії може спричинити перекладацькі втрати. Аби цього не допустити, існує резервна стратегія (4) –

спробувати компенсувати потенційну втрату за рахунок використання у перекладі іншого (у порівнянні з оригінальною одиницею) морфемного складу, способу та/або моделі створення інновації.

Проаналізуємо, який результат дало застосування зазначених стратегій.

Дж. Орвелл пише про дві помітні риси граматичної побудови «Новомови». Перша полягає у *функціональній взаємозамінності* різних частин мови, коли одна й та ж сама форма може виступати іменником, прикметником, дієсловом тощо. За умов англійської мови, де в більшості випадків слова не мають формальних ознак частиномовної приналежності, конверсійний перехід лексеми з однієї частини мови в іншу відбувається досить просто. В українській мові склалася зовсім інша ситуація, отже ми на основі прийому компенсації ввели до контексту граматичні категорії, які більше відповідають специфіці мові перекладу, проте надають достатньо можливостей для створення цікавих оказіональних форм. Порівняйте:

*The first of these was an almost complete interchangeability between different parts of speech. Any word in the language (in principle this applied even to every abstract words such as if or when) could be used either as verb, noun, adjective, or adverb. Between the verb and the noun form, when they were of the same root, there was never any variation, this rule of itself involving the destruction of many archaic forms. The word **thought**, for example did not exist in Newspeak. Its place was taken by **think**, which did duty for both noun and verb.*

*У граматиці Новомови було дві помітні особливості. Перша – це чіткі правила утворення однокорневих слів різних частин мови. Саме це правило не припускало жодної варіативності, що само по собі призвело до знищення багатьох архаїчних форм. Наприклад, усі похідні від **мислити** (**мисль**, **мисленнєвий**, **мислення** тощо) були вилучені на користь похідних від **думати** (**думка**, **думний**, **думання** тощо).*

У цьому випадку ми запропонували замінити принцип взаємозаміни частин мови на основі кон-

версійного безморфемного словотвору принципом одноманітності утворення похідних форм, що дало можливість, по-перше, виразити головну для автора ідею регулярності, а по-друге, використати для ілюстрації приклади на основі тієї ж самої кореневої морфемі, що й в оригіналі. Таким чином, в перекладі, як і в оригіналі, збережена головна ідея Дж. Орвелла – вилучення з мови «зайвих» (на думку англосівців) слів.

Взаємообумовленість окремих обраних нами рішень проявляється в подальшому контексті, де автор продовжує описувати вже відомий нам принцип скорочення словникового запасу, на цей раз за рахунок вилучення етимологічно неспоріднених слів. Порівняйте:

*Even where a noun and a verb of kindred meaning were not etymologically connected, one or other of them was frequently suppressed. There was, for example, no such word as **cut**, its meaning being sufficiently covered by the noun-verb **knife**.*

*З мови вилучалися навіть не споріднені етимологічно, але близькі за значенням слова. Наприклад, слова ніж більше не існувало, адже йому на заміну стало похідне від **різати** – **різак**.*

Як можна побачити, у наведеному прикладі ми знову були змушені вдатися до компенсації. У Дж. Орвелла *knife* є водночас іменником і дієсловом, що не суперечить нормам словотвору та морфології (конверсійна модель N > V є однією з найпродуктивніших і утворює безліч новотворів в реальному мовному функціонуванні). Натомість, в українській мові і іменник, і дієслово характеризуються своїми власними частиномовними морфемами, що заважає їхній взаємній конвертації. Тут на допомогу знову приходять принцип одноманітності утворення похідних форм: *різати* – *різак*.

Запропонований автором принцип застосування префіксів для негативації та інтенсифікації значення не викликав проблем при перекладі завдяки можливості використання ресурсів української мови з аналогічною функцією:

*Given, for instance, the word **good**, there was no need for such a word as **bad**, since the required meaning was equally well – indeed, better –*

expressed by **ungood**. All that was necessary, in any case where two words formed a natural pair of opposites, was to decide which of them to suppress. Dark, for example, could be replaced by **unlight**, or light by **undark**, according to preference.

Якщо взяти, наприклад, слово **добрий**, то вже не було потреби в слові **поганий**, адже необхідне значення – чи навіть краще – виражало слово **недобрий**. В будь-якому випадку, коли два або більше слів мали протилежні значення, треба було лише обрати, котре з них залишити, а котре – вилучити. Темний можна було замінити на **несвітлий**, а світлий на **нетемний** – відповідно до переваги того, хто приймав це рішення.

Єдина складність відтворення новомовного принципу префіксальної негативації в українському перекладі полягала в тому, що всі якісні прикметники української мови мають узуальні антоніми, утворені за допомогою префікса *не-*, тоді як у Дж. Орвелла ці антоніми є оказіональними. Тож перед нами постала дилема – або зберегти авторський задум, позбувшись оказіональності, або шукати компенсаційного рішення, яке б зберегло оригінальність, проте потенційно поставило б під загрозу важливу ідею письменника: префіксація як засіб уніфікації та спрощення. Керуючись обраною глобальною стратегією, ми зробили вибір на користь першого варіанту.

Для передачі другої визначної риси «Новомови» – *регулярності* – ми знову вдалися до трансформації компенсації. В наступному прикладі автор пише про заміну всіх форм неправильних англійських дієслів правильними:

*Thus, in all the verbs the preterit and the past participle were the same and ended in –ed. The preterit of steal was **stealed**, the preterite of think was **thinked**, and so on throughout the language, all such forms as **swam, gave, brought, spoke, taken** etc., being abolished.*

Це, наприклад, стосувалося дієслів, для яких були відмінені усі форми давноминулого часу, на зразок **вкрив був, думав був, плув був, дав був, приніс був, говорив був, узяв був**.

Складність перекладу в цьому випадку пояс-

нюється відсутністю в українській мові поділу дієслів на правильні та неправильні, тому ми змушені були вдаватися до компенсації на основі іншої видо-часової дихотомії, характерної для української мови. Наш вибір припав на протиставлення форм минулого та давноминулого часу. Враховуючи той факт, що форми давноминулого часу в сучасній українській мові вважаються архаїчними, їхня елімінація у «Новомові» виглядає цілком органічно.

Ще одним цікавим прикладом є вимога до регулярності утворення форм порівняльних ступенів прикметника. Тут ми знайшли певні аналогії з українською мовою, де також існують паралельні форми, на зразок: *веселіший – більш веселий* чи *найвеселіший – самий веселий*, що дало змогу визначити у перекладі одну з них як зайву.

Порівняйте:

Comparison of adjectives was invariably made by adding –er, –est (good, gooder, goodest), irregular forms and the more, most formations being suppressed.

*Усі ступені порівняння прикметників утворювалися лише за допомогою суфіксів. Усі складені форми вищого та найвищого ступенів (більш, найбільш) були вилучені. Новомова була позбавлена нерегулярних порівняльних форм, якими вважалися усі, утворені з будь-якими відхиленнями від вихідної (простой) форми: тепер неможна було вживати **кращий** чи **найкращий**, а лише **добріший** та **найдобріший**.*

Спираючись на попередній досвід, тут ми знову вирішили запропонувати додатковий приклад регулярності, відсутній в оригіналі – вилучення паралельних синонімічних форм. Комусь таке додавання може здатися надмірним втручанням у текст оригіналу, проте для нас головним є те, що воно корелює з авторським задумом.

Ми відтворили ідею регулярності утворення форм майбутнього часу для дієслів, користуючись прийомом компенсації. Якщо автор говорить про усунення одного з допоміжних дієслів (*shall, should*), то ми пропонуємо усунення складених форм утворення майбутнього часу в українській

мові. Це рішення перекладацької проблеми також корелює з аналогічним випадком щодо регуляції форм минулого часу:

... and the **shall, should** tenses had been dropped, all their uses being covered by **will and would**.

Складені форми майбутнього часу дієслів заборонили на користь складних, отже неможна було говорити *буду ходити*, а лише *ходитиму*.

Переклад одиниць Словника Б видається нам, можливо, менш складним, але більш цікавим, тому що тут представлені ідеологічно забарвлені лексеми на позначення реалій майбутнього. Читаючи есе про «Новомову», можна зрозуміти, що сам Дж. Орвелл використовував такі популярні в тоталітарних суспільствах, зокрема в СРСР, словотвірні способи, як аббревіація та усічення. Виходячи з цього, «цінний» досвід розвитку української мови за радянської доби дає в руки перекладачеві адекватні інструменти створення еквівалентів для усіх без винятку інновацій цього Словника. Аналіз морфемної структури цих одиниць вказує на наявність в їхньому складі декількох комбінаторних елементів, що робить калькування пріоритетним способом їхнього україномовного відтворення.

Для нас також було важливо зберегти принципи регулярності та милозвучності (евфонії), на важливості яких для «Новомови» постійно наголошує автор. Зокрема, ідея регулярності втілюється у подібності структури цілої низки лексем, що утворюють певні пари чи то навіть словотвірні гнізда. Наприклад: *Newspesk – Oldspeak – duckspeak, goodthink – crimethink – oldthink, goodthinker – crimethinker – oldthinker, Minitrue – Minipax – Miniluv, Recdep – Ficdep – Teledep*. Вважаючи, що така регулярність має бути обов'язково збережена при перекладі, ми запропонували наступні варіанти: *Новомова – Старомова – вуткомова; добродумати / добродумка – злочинодумати / злочинодумка – стародумати / стародумка; добродумник – злочинодумник – стародумник*. Наведені пари також є ще однією ілюстрацією взаємообумовленості рішень, зроблених на різних текстових ділянках.

Окремої уваги варті назви установ, створені за допомогою складання усічених основ. Тут авторові, на нашу думку, вдалося дуже влучно скопіювати стиль радянського періоду. Враховуючи цю деталь, в перекладі ми пропонуємо такі варіанти:

For example, the adjectival forms of *Minitrue, Minipax and Miniluv* were, respectively, *Minitruthful, Minipeaceful, and Minilovely*, simply because *–trueful, –paxful, and –lovely* were slightly awkward to pronounce.

Як бачимо, в цьому випадку наше завдання ускладнюється за рахунок необхідності передати в перекладі акцентовану автором вимогу до милозвучності. Вирішуємо цю проблему за рахунок обрання одного з можливих варіантів префіксів для утворення прикметників:

Наприклад, від іменників *Мініправа, Мінімур та Мінілюбов* прикметники були утворені таким чином, аби максимально відповідати вимозі милозвучності: *мінілюбний* (а не *мінілюбовний*), *мініправдний* (а не *мініправдивий*), *мінімирний* (а не *мінімировий*). Забраковані форми були визнані складнішими для вимови.

В есе про «Новомову» міститься лише один приклад речення, що повністю складається з новомовних слів. Проаналізуємо його переклад:

Consider, for example, such a typical sentence from a Times leading article as *Oldthinkers unbellyfeel Ingsoc. The shortest rendering that one could make of this in Oldspeak would be: “Those whose ideas were formed before the Revolution cannot have a full understanding of the principles of English Socialism.”*

Звертаємо увагу на переклад лексеми *unbellyfeel*, утвореної шляхом префіксації від *bellyfeel*, яке в свою чергу є поєднанням двох кореневих морфем. Автор підказує, що «*bellyfeel* implied a blind enthusiastic acceptance». Вважаємо що вихідні лексеми можна поєднати у словосполучення «*to feel in / by one's belly*», найкращим еквівалентом якого було б «*відчувати нутром*», що й стало основою для нашого перекладу:

Подивіться, наприклад, на типові речення з передовиці *Таймс*: «*Стародумники нунутро-*

чують Анґсоу». Коротко передати його зміст Старомовою можна було б таким чином: «Ті, чий погляд сформувався до революції, не можуть всім серцем зрозуміти принципи Анґлійського Соціалізму».

Висновки. Проведена робота з перекладу та перекладознавчого аналізу есе про «Новомову» не тільки виявила оптимальні стратегії комплексного вирішення проблеми перекладацьких труднощів як реалізації креативного потенціалу перекладача, а й вказала на необхідність переведення проблеми перекладацької стратегії на вищий рівень наукової рефлексії, що передбачає, зокрема, систематизацію можливих шляхів її вирішення та розробку необхідного методологічного апарату. Очевидно, що на сучасному етапі робота з текстами різних типів та жанрів вимагає від професійного перекладача як інформативних, так і художніх текстів не стільки інтуїтивного, скільки усвідомленого підходу, в основі якого має бути сукупність стратегій, здатних забезпечити оптимальний, творчо збалансований варіант вирішення складних перекладацьких завдань та нівелювати можливий негативний вплив суб'єктивних чинників

Перспективою подальшої роботи є дослідження стратегій англо-українського перекладу інших різновидів штучно створених мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецов С.Н. Основы интерлингвистики : [учеб. пособие] / С.Н. Кузнецов. – М. : Ун-т дружбы народов, 1982. – 107 с.
2. Кузнецов С.Н. Теоретические основы интерлингвистики / С.Н. Кузнецов. – М. : Ун-т дружбы народов, 1987. – 206 с.
3. Оруэлл Дж. Политика и английский язык [Электронный ресурс] / Дж. Оруэлл // Лев и Единорог. Эссе, статьи, рецензии – М. : Московская школа политических исследований, 2003. – Режим доступа : http://laban.rs/orwell/essays/ru/Politika_i_anglijskij_jazyk.
4. Ребрій О.В. Теорія перекладацької творчості у мовному, текстуальному та діяльнісному вимірах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.16 «Перекладознавство» / О.В. Ребрій. – К., 2014. – 36 с.
5. Сидорова М.Ю. Интернет-лингвистика: вымышленные языки / М.Ю. Сидорова, О.Н. Шувалова. – М. : 1989.ru, 2006. – 184 с.
6. Чаликова В.А. Социокультурные утопии [Электронный ресурс] / В.А. Чаликова : реф. сб. / ИНИОН. – М., 1985. – Вып. 3. – С. 256–297. – Режим доступа : http://www.fandom.ru/about_fan/chalikova_3.htm.
7. Череди́ченко О.І. Український переклад: З минулого до сьогодення / О.І. Череди́ченко // Од слова путь верстаючи й до слова... : збірник на пошану Роксолани Петрівни Зорівчак, доктора філологічних наук, професора, заслуженого працівника освіти України. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – С. 21–31.

**“СЕКСА У НАС НЕТ”:
ПУРИТАНСЬКА ЦЕНзуРА
В РАДЯНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ**

Н.М. Рудницька, канд. філол. наук (Київ)

У статті розглядається явище асиметрії у перекладі під впливом радянської пуританської цензури. Виявлено, що невідповідність моральних та естетичних поглядів автора оригіналу цінностям, пропагованим радянською ідеологією, призводило до асиметрії текстів оригіналу і цензурованого перекладу, спричиненої як перекощенням мовленнєвої характеристики персонажів і змісту окремих епізодів, так і деформацією художнього образу твору в цілому та обскурантизацією авторської ідейно-естетичної концепції.

Ключові слова: асиметрія, ідеологічна адаптація, пуританська цензура, художній переклад.

Рудницкая Н.Н. “Секса у нас нет”: пуританская цензура в советском художественном переводе. В статье рассматривается явление асимметрии в переводе под воздействием советской пуританской цензуры. Выявлено, что несоответствие идейно-эстетических взглядов автора оригинала ценностям, пропагандируемым советской идеологией, приводило к асимметрии текстов оригинала и цензурированного перевода как из-за искажения речевой характеристики персонажей и содержания отдельных эпизодов, так и благодаря деформации художественного образа произведения в целом и обскурантизации авторской идейно-эстетической концепции.

Ключевые слова: асимметрия, идеологическая адаптация, пуританская цензура, художественный перевод.

Rudnytska N.N. “No sex in the USSR”: Puritanical Censorship in the Soviet Literary Translation. The article deals with the phenomenon of asymmetry in translation under the pressure of the Soviet puritanical censorship. The original author’s non-conformity with the Soviet ideology resulted in asymmetry of the original and the censored translated text due to distortions of characters’ speech and separate episodes as well as by deformation of the artistic image of the original as a whole and misrepresentation of the author’s aesthetical conception.

Key-words: asymmetry, ideological adaptation, puritanical censorship, literary translation.

У тоталітарній державі панівна ідеологія визначає особливості культурного розвитку країни в цілому, а державна цензура контролює всі друковані засоби розповсюдження інформації, у тому числі друк перекладної літератури. Цензурне втручання суттєво відбивається на якості перекладів, тому останнім часом проблема цензури в перекладі стала об’єктом численних перекладознавчих досліджень (Е. Гіббельс [17], П. Кугівчак [23], К. Креббс [22]). Аналіз текстів, виконаних т.зв. “радянською школою перекладу” дозволяє виділити численні ознаки цензурного втручання двох тематичних видів – політичної цензури і пуританської (моральної). Питання політичної цензури в радянському перекладі висвітлювалося як зарубіжними так і вітчизняни-

ми перекладознавцями (М. Стріха [6], А. Галлагер [16], М. Такс Чолдін [27]); явище пуританської цензури не отримало на разі достатньої уваги, що і визначає актуальність цієї розвідки. Як зазначає С. Шеррі, якщо політична цензура переважала в радянському перекладі епохи Сталіна, то за часів М. Хрущова більше наслідків мала саме пуританська цензура [25, с. 184]. Об’єктом цензурування пуританського характеру виступало “усе, що вважалося несумісним з моральним та естетичним вихованням радянської людини. Вилучення пуританського характеру включають секс, кров, лайку, огидні запахи, неприємну зовнішність, погані манери, відсутність особистої гігієни та певні частини і функції людського тіла” [14, с.хiii] (переклад

наш. – *Н.Р.*). На мовному рівні пуританська цензура обмежувала вживання стилістично зниженої лексики (вulgаризмів, обсценної лексики) і певних соціолектів (жаргону, аргю). Зважаючи на різноманітність цензурованих матеріалів, мета цієї розвідки – вивчення явища асиметрії текстів радянських перекладів художніх творів, спричиненої цензуруванням матеріалів, що стосуються теми сексу. Об'єктом аналізу є твори художньої літератури західноєвропейських та американських письменників, ідейно-естетичні настанови яких не відповідали радянській ідеології, а також переклади таких творів російською мовою, оприлюднені в СРСР. Предметом аналізу є способи адаптації текстів відповідно до цензурних вимог у перекладі і наслідки такої адаптації.

Явище пуританської цензури в СРСР, на відміну від політичної, мало неоднозначний характер: пуританські зміни тексту перекладу могли бути спричинені як ідеологічним тиском, так і міжмовною асиметрією. Щодо зображення сексуальних відносин, у цьому тематичному полі російська мова порівняно, приміром, з англійською має обмежену кількість стилістично нейтральних лексичних ресурсів. С. Гандлевський виділяє три види стилістичних зсувів у перекладі, що можуть бути спричинені такою асиметрією: 1) поява в перекладі художнього тексту ознак наукового стилю через використання медичних термінів; 2) підсилення виразності через додавання “казарменої соковитості” та 3) евфемізація шляхом додавання тропів, що також нав'язує авторові нетипову для нього образність [2]. Отже, пуританська (само)цензура може також мати характер т. зв. структурної цензури, коли асиметрія у перекладі спричинена міжмовною та/або міжкультурною асиметрією (в даному випадку йдеться про норми пристойності, характерні для вихідної та цільової культур й інтерналізовані перекладачем). Культурно-детерміновані фактори включають поміж інших літературну і перекладацьку традиції, які визначають необхідний ступінь евфемізації. Водночас, у перекладах радянської епохи можна виявити приклади диференційованого підходу до пуританського цензурування

тексту, що мав лише ідеологічне підґрунтя. Як зазначає Г. Єрмолаєв, тотожні моральні або естетичні вади могли вилучатися з опису позитивних з точки зору радянської ідеології героїв, але залишалися в описах ідеологічних ворогів [14, с. xiii]. Крім того, на посиленні пуританської цензури наголошують дослідники особливостей розвитку перекладу в Італії, Іспанії, Німеччині за часів панування там тоталітаризму (зокрема, Е. Гіббельс [17, с. 144], А. Кератса [21]). Таким чином, серед чинників функціонування суворої пуританської цензури в СРСР найважливішими вбачаються все ж ідеологічні.

Пуританське цензурування призводило до суттєвого переключення як стилістичних ознак творів у перекладі в цілому, так і образів конкретних персонажів, адже за твердженням В. Коптілова, “зміна стилю висловлювання неодмінно відбивається на образі того, хто говорить” [3, с. 43]. Таке цензурування виконувалось із застосуванням перекладачами і редакторами вилучення або евфемізації, яка реалізувалася через прийом стилістичної нейтралізації та лексико-семантичних заміни (заміни референта, генералізації).

Вилучення широко застосовувалося при перекладі фрагментів, які торкалися теми сексуальних відносин. Необхідно зазначити, що ставлення радянських ідеологів не залишалось незмінним протягом всього існування СРСР; це не могло не позначитись на перекладі. Так, серед змін, що приніс жовтневий переворот до життя російського суспільства, було і нове ставлення до статевих відносин: з'явилася нова концепція сім'ї, активно вивчалися і вільно обговорювалися питання сексуальності. Відповідно, перекладалися російською і публікувалися роботи З. Фрейда. Втім, зміни у політичному житті СРСР у 1930-х призвели, за висловом Дж. Гіббіана, до “тріумфу російської версії пуританізму” [18, с. 75]. У царині перекладу це спричинило суворе цензурування морального характеру. Еротичну літературу не дозволяли публікувати; заборонені були навіть деякі з перекладених творів, що були оприлюднені до жовтневого перевороту або у 1920-ті р.р. Приміром, переклад ро-

ману А. Шніцлера “Frdulein Else”, опублікований 1922 р., за наказом Головліту 1951 р. було заборонено: оскільки радянська критика вважала, що творами Шніцлера притаманний “рафінований психологізм, підвищений інтерес до інтимного життя” [1]. З перекладів художньої літератури вилучалися не лише відверті описи сексуальних відносин, але й епізоди, що відображають дивергентну від радянської концепцію сім’ї або гомосексуальні стосунки. Так, у перекладі Н. Волжиної та Є. Калашнікової роману Е. Гемінгвея “For Whom the Bell Tolls” не відтворено ті фрагменти тексту, які не відповідали радянським нормам моральності. Серед них – наступний фрагмент тексту, де описується особисте життя радянського журналіста Каркова, який при собі в Іспанії мав і дружину, і коханку, і, напевно, ще одну чи кілька дружин у інших місцях: “*Anyway, he and Karkov had become friends and he had become friends too with the incredibly thin, drawn, dark, loving, nervous, deprived and unbitter woman... who was Karkov’s wife and who served as an interpreter with the tank corps. He was a friend too of Karkov’s mistress, who had cat-eyes, reddish gold hair (sometimes more red; sometimes more gold, depending on the coiffeurs), a lazy sensual body (made to fit well against other bodies), a mouth made to fit other mouths, and a stupid, ambitious and utterly loyal mind. This mistress loved gossip and enjoyed a periodically controlled promiscuity which seemed only to amuse Karkov. Karkov was supposed to have another wife somewhere besides the tank-corps one, maybe two more, but nobody was very sure about that. Robert Jordan liked both the wife he knew and the mistress. He thought he would probably like the other wife, too, if he knew her, if there was one. Karkov had good taste in women*” [20, с. 124].

Так само вилучено епізод, в якому Карков однаково спілкується з присутніми у тій самій компанії дружиною і коханкою, а потім обговорює з останньою ще одного з її коханців: “*When he came into the room, Karkov went at once to the woman in the uniform and bowed to her and shook hands.*

She was his wife and he said something to her in Russian that no one could hear and for a moment the insolence that had been in his eyes as he entered the room was gone. Then it lighted again as he saw the mahoganycolored head and the love-lazy face of the well-constructed girl who was his mistress and he strode with short, precise steps over to her and bowed and shook her hand in such a way that no one could tell it was not a mimicry of his greeting to his wife... “Your great love is getting a little fat,” Karkov was saying to the girl. “All of our heroes are fattening now as we approach the second year.” He did not look at the man he was speaking of” [20, с. 188]. Таке вилучення перешкоджає адекватному відтворенню відповідних образів роману заради усунення з тексту перекладу того матеріалу, що з точки зору радянських ідеологів мав аморальний характер.

Поряд з вилученням при перекладі фрагментів, що зображали статеві відносини, широко використовувалися лексико-семантичні заміни, перш за все заміна референта. Прим., для певних жанрів середньовічної європейської літератури характерним є натуралізм зображення сексуальних відносин; при перекладі середньовічних фаблію у складі “Кентерберійських оповідей” Дж. Чосера, лексеми, що позначають табуйовані частини тіла або підсилюють натуралізм опису, І. Кашкін заміняє. Наприклад, у “Розповіді Мірошника” Дж. Чосер пише: “*And prively he caughte hire by the queynte... And heeld hire harde by the haunche-bones*” [13, с. 60] (“І нишком схопив її за геніталію... І міцно взяв її за стегно”). Перекладено: “*Сначала приложился Душка к ручке... / Вздохнул и обнял клерк ее за талью*” [11, с. 115]. Такі заміни спричинюють також перекинуття стилістичних ознак твору, який в перекладі набуває нетипових для нього ознак сентиментального роману.

Прикладами лексико-семантичних заміни, спричинених цензурним втручанням рясніє переклад роману Дж. Селінджера “The Catcher in the Rye” Р. Райт-Ковальової. Помітною є тенденція до заміни референтів “секс” (“sex”) або “статевий акт” (“sexual intercourse”) поняттями “любов”, “особис-

те життя”. Прим., у наступному епізоді Колфілд роздумує про ставлення монахині до зображення сексуальних відносин у літературі: “*Then I started wondering like a bastard what the one sitting next to me, that taught English, thought about, being a nun and all, when she read certain books for English. Books not necessarily with a lot of sexy stuff in them, but books with lovers and all in them. Take old Eustacia Vye, in *The Return of the Native* by Thomas Hardy. She wasn't too sexy or anything, but even so you can't help wondering what a nun maybe thinks about when she reads about old Eustacia*” [24, с. 134].

Перекладачка переносить акцент з сексуальних відносин на почуття: “*He то чтобы неприс- тойные книжки, я не про них, но те, в которых про любовь, про влюбленных, вообще про все такое. Возьмите, например, Юстасию Вэй из «Возвращения на родину» Томаса Харди. Никаких особенных страстей в ней не было, и все-таки интересно, что думает монахиня, когда читает про эту самую Юстасию*” [7, с. 188].

В іншому епізоді Колфілд питає знайомого: “*How's your sex life?*” I asked him... “*No kidding, how's your sex life?*” I asked him” [24, с. 77–78] – “*Ну, как твоя личная жизнь? – спрашиваю. (...) – Нет, я серьезно спрашиваю, как твоя личная жизнь?*” [7, с. 99].

Часто при перекладі слів та словосполучень на позначення табуйованих у СРСР понять використовувалася генералізація. Прим., Р. Райт-Ковальова широко застосовує цей прийом у перекладі селінджероного роману, перекладаючи “sex” як “эти дела”, “feel sexy” – “что-то испытывать, какое-то возбуждение или вроде того”, “have sexual intercourse” – “путаться”:

“*The reason I was asking was because he really knew quite a bit about sex and all*” [24, с. 78] – “*Я его расспрашивал главным образом потому, что он действительно разбирался в этих делах*” [7, с. 100];

“*I know you're supposed to feel pretty sexy when somebody gets up and pulls their dress over their head, but I didn't. Sexy was about the last thing*

I was feeling. I felt much more depressed than sexy” [24, с. 167] – “*Знаю, если при тебе вдруг снимают платье через голову, так ты должен что-то испытывать, какое-то возбуждение или вроде того, но я ничего не испытывал. Наоборот – я только смутился и ничего не почувствовал*” [7, с. 184];

“*Most guys at Pencey just talked about having sexual intercourse with girls all the time – like Ackley, for instance – but old Stradlater really did it*” [24, с. 27] – “*Все ребята в Пэнси только трепались, что путаются с девчонками, как Экли, например, а вот Стрэдлейтер и вправду путался*” [7, с. 33].

Лексему “путаться” широко використовували і інші перекладачі, вочевидь тому, що вона не лише дозволяла натякнути на значення відповідного фрагменту оригіналу, але й мала негативну конотацію, що цілком відповідало доктрині радянського пуританізму. Так, у наступному фрагменті з роману Дж. Стейнбека “The Grapes of Wrath” яскравий образ “raven with lust” замінено на “путался”: “*He ate little, drank nothing, and was celibate. But underneath, his appetites swelled into pressures until they broke through. Then he would eat of some craved food until he was sick; or he would drink jake or whisky until he was shaken paralytic with red wet eyes; or he would raven with lust with some whore in Sallisaw*” [26, с. 121] – “*Ел он мало, не пил, с женщинами не знался. Но неупоколенные страсти зрели, накапливались в глубине и наконец прорывались наружу. Тогда он с жадностью накидывался на еду и обжирался до тошноты; или пил сивуху и виски, превращаясь в расслабленного паралитика с красными, слезящимися глазами; или путался с какой-нибудь шлюхой в Сэллисо*” [5, с. 41–42].

Далі у тексті оригіналу автор, змальовуючи епізод із сексуального життя цього героя, створює яскравий образ за допомогою дієслів “snort” and “rut”: “*It was told of him that once he went clear to Shawnee and hired three whores in one bed, and snorted and rutted on their unresponsive bodies for an hour*” [26, с. 121]. У перекладі образ

не відтворено; замість зазначених дієслів використовується лексема “возиться” з більш загальним значенням і певною негативною конотацією: “*Про него рассказывали, будто он отправился однажды в Шоуни, уложил сразу трех проститутток в одну постель и в течение часа возился с этими тремя равнодушными телами*” [5, с. 41–42].

Так само генералізовано перекладається у наступному епізоді слово “poundin” – “возня”: “*Preacher an' his wife stayed at our place one time. Jehovahites they was. Slept' upstairs. Held meeting's in our barnyard. Us kids would listen. That preacher's missus took a godawful poundin' after ever' night meeting*” [27, с. 46] – “*У нас жил один проповедник с женой. Иеговиты. Спали наверху. На моления народ к нам в сарай сходился. Мы, ребята, по ночам подслушивали, какую они у себя возню поднимали после каждого моления*” [5, с. 10].

Ще однією з тем, що спричинювали втручання пуританської цензури, була тема гомосексуалізму. Як зазначають Б.Дж. Баєр та М. Фрідберг, навіть у перекладах давньогрецьких та давньоримських творів згадки про гомосексуалізм вилучалася, або ж такі відносини замінювалися на гетеросексуальні [11, с. 26; 14, с. 33]. Втім, аналіз текстового матеріалу доводить, що не завжди тема гомосексуалізму вилучалася з перекладів. Приміром, у романі “Fiesta” Е. Гемінгвей пише: “*That was what the Civil War was about. Abraham Lincoln was a faggot. He was in love with General Grant. So was Jefferson Davis. Lincoln freed the slaves on a bet. The Dred Scott case was framed by the Anti-Saloon League. Sex explains it all. The Colonel's Lady and Judy O'Grady are Lesbians under their skin*” [18, с. 134].

У перекладі П. Топера вилучені згадки про секс та жіночий гомосексуалізм. Вульгаризм “faggot” перекладається як “гомосексуаліст”; ця лексема не є стилістично зниженою в російській мові, але мала негативну конотацію за часів СРСР, що вочевидь уможливило її використання в описі “класових ворогів”: “*Из-за этого разыгралась война за освобождение. Авраам Линкольн был*

гомосексуалист. Он был влюблен в генерала Гранта. И Джефферсон Дэвис. Линкольн освободил рабов на пари” [9, с. 32].

Крім цензурного втручання на текстовому рівні, використовувалися паратекстові засоби для нав'язування “правильної” інтерпретації. Показовим у цьому аспекті є сприйняття радянською читацькою аудиторією творчості О. Вайлда. Роман “The Picture of Dorian Gray”, однією з основних тем якого є гомосексуальні відносини, у СРСР було опубліковано вперше 1960 р. у перекладі М. Абкіної. Цей переклад є повним і цілком адекватним; він витримав щонайменше 49 перевидань, але видавався з приміткою “для старшого школьного візраста” [7], що свідчить про неадекватність сприйняття. Загальновідомо, що для адекватного сприйняття й інтерпретації будь-якого твору необхідним є врахування широкого контексту всієї творчості письменника та фактів його біографії. Створений у СРСР образ Вайлда – бунтівника і автора дитячих казок сприяв неадекватному сприйняттю адекватного перекладу твору гомосексуальної тематики, що й уможливило публікацію останнього, ще й у категорії “дитяча література” (докладніший аналіз проблеми див. у статті “Переклади роману О. Вайлда “Портрет Доріана Грея”: ідеологічний аспект” [4]).

Таким чином, втручання радянської пуританської цензури призводило до асиметрії у перекладі творів, що містили матеріали, несумісні з моральним та естетичним вихованням радянської людини. Такі матеріали включали тему сексу, описи неприємних фізіологічних проявів, згадки про табуйовані частини та функції тіла. Несумісним із радянською мораллю та естетикою вважалося вживання обценної лексики, вульгаризмів, жаргону та арго, що унеможливлювало використання цих шарів лексики у текстах перекладів. Пуританська (само)цензура могла також мати характер т. зв. структурної цензури, коли асиметрія у перекладі спричинювалася міжмовною та/або міжкультурною асиметрією (в даному випадку йдеться про норми пристойності, характерні для вихідної та цільової культур й інтерналізовані перекладачем). Культур-

но-детерміновані чинники пуританської (само)цензури включають поміж інших літературну і перекладацьку традиції, які визначають необхідний ступінь евфемізації. Втім, диференційований, ідеологічно-мотивований підхід до пуританського цензурування тексту, коли тотожні моральні або естетичні вади вилучалися з опису позитивних з точки зору радянської ідеології героїв, але залишалися в описах ідеологічних ворогів, та характерність суворої пуританської цензури у перекладі для всіх європейських тоталітарних держав ХХ ст. висувають на перший план саме ідеологічні чинники радянської пуританської цензури.

Пуританське цензурування виконувалось із застосуванням перекладачами і редакторами вилучення або евфемізації, яка реалізувалася через прийом стилістичної нейтралізації та лексико-семантичних заміни (заміни референта або генералізації). Ефективними засобами уникнення небажаної інтерпретації читачами перекладу виступали також паратекстові засоби, зокрема передта післямова. За умов невідповідності моральних та естетичних поглядів автора оригіналу цінностям, пропагованим радянською ідеологією, пуританське цензурування тексту перекладу призводило до асиметрії текстів оригіналу і перекладу, спричиненої як переколювання мовленнєвої характеристики персонажів і змісту окремих епізодів, так і деформацією художнього образу твору в цілому та обскурантизацією авторської ідейно-естетичної концепції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блюм А. Index librorum prohibitorum зарубешных писателей [Электронный ресурс] / Арлен Блюм. // Новое литературное обозрение, 2008. – № 92. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/92/bl12.html>. 2. Гандлевский С. “Всех этих слов на русском нет...” (“Круглый стол” “ИЛ”, посвященный переводу ненормативной лексики) [Электронный ресурс] / Сергей Гандлевский // Иностранная литература. – 1999. – № 7. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/inostran/1999/7/krugl.html>. 3. Коптілов В. Актуальні питання українського художнього перекладу / Віктор Коптілов. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1971. – 131 с. 4. Рудницька Н.М. Переклади

роману О. Вайлда “Портрет Доріана Грея”: ідеологічний аспект” / Н.М. Рудницька // Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2012. – № 72 (1023). – С. 225–231. 5. Стейнбек Джон. Гроздь гнева [пер. Н. Волжиной] / Джон Стейнбек // Роман-газета. – 1941. – № 1–3. – 197 с. 6. Стріха М. Український художній переклад: між літературою і націєтворенням / Максим Стріха. – К. : Факт, 2006. – 344 с. 7. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи / Дж. Д. Сэлинджер [пер. с англ. Р. Райт-Ковалева]. – М. : Эксмо, 2012. – 340 с. 8. Уайльд Оскар. Избранные произведения в двух томах : [на англ. яз]. / Оскар Уайльд. – М. : Прогресс, 1979. Т. 1 : Портрет Дорiana Грея. – 392 с. 9. Хэмингуэй Э. По ком звонит колокол [пер. с англ. Н. Волжиной, Е. Калашниковой] / Эрнест Хэмингуэй // Прощай, оружие! По ком звонит колокол. Старик и море. – Алма-Ата : Казахстан, 1986. – С. 219–594. 10. Хэмингуэй Э. Фиеста [перевод П. Топера] / Эрнест Хэмингуэй // Интернациональная литература, 1935. – № 2. – С. 3–44. 11. Чосер Дж. Кентерберийские рассказы [пер. с англ. И. Кашкина, О. Румера] / Джеффри Чосер. – М. : Правда, 1988. – 560 с. 12. Baer Brian James. Translating Queer Texts in Soviet Russia: A Case Study in Productive Censorship / Brian James Baer // Translation Studies. – 2011. – № 4. – P. 21–40. 13. Chaucer G. Canterbury Tales / Geoffrey Chaucer // The Complete Poetry and Prose of Geoffrey Chaucer. – Holt, Rinehart and Winston, St. Louis, Missouri. – P. 1–398. 14. Ermolaev Herman. Censorship in Soviet Literature, 1917–1991 / Herman Ermolaev. – Lanham : Rowman & Littlefield, 1997. – 323 p. 15. Friedberg Maurice. Soviet Censorship: A View from Outside / Maurice Friedberg // The Red Pencil: Artists, Scholars and Censors in the USSR, ed. By Marianna Tax Choldin and Maurice Friedberg. – Boston : Unwin Hyman, 1989. – P. 21–28. 16. Gallagher Aoife. Pasternak’s Hamlet: Translation, Censorship and Indirect Communication / Aoife Gallagher // Translation and Censorship: Patterns of Communication and Interference. Ed. by E. Chuilleanain, C. O Cuilleain and D. Parris. – Dublin : Four Courts Press, 2009. – P. 119–131. 17. Gibbels Elizabeth. Zensur und Translation in Deutschland zwischen 1878–1890: das “Sozialistengesetz” und die Exilzeitung der Sozialistischen Arbeitspartei / Elizabeth Gibbels // The Power of the Pen: Translation and Censorship in 19th Century Europe / [ed. Merkle D., O’Sullivan C., van Doorslaer L., Wolf M.]. – Wien : Lit Verlag Dr W. Kopf, 2010. – P. 143–169. 18. Gibian George. The Interval of Freedom :

- Soviet Literature During the Thaw, 1954–1957 / George Gibian. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1960. – 192 p. 19. Hemingway Ernest. Fiesta / Ernest Hemingway. – Arrow Books Ltd, 1994. – 224 p. 20. Hemingway Ernest. For Whom the Bell Tolls / Ernest Hemingway. – Scribner Books, 1995. – 480 p. 21. Keratsa Antonia. Translation and Censorship in European Environments [Електронний ресурс] / Antonia Keratsa // Translation Journal. – 2005. – Vol. 9, № 3. – Режим доступу : <http://www.bokorlang.com/journal/33censorship>. 22. Krebs Katja. Anticipating Blue Lines: Translational Choices as Sites of (Self)-Censorship: Translating for the British Stage under the Lord Chamberlain / Katja Krebs // [Modes of Censorship and Translation: National Contexts and Diverse Media / F. Billiani, ed.]. – Manchester: St. Jerome, 2007. – P. 167–186. 23. Kuhlweiczak Piotr. Translation and Censorship / Piotr Kuhlweiczak // Translation Studies. – 2011. – Nr 3. – Volume 4. – P. 358–373. 24. Salinger Jerome D. The Catcher in the Rye / Jerome D. Salinger. – London : Penguin Books Ltd, 2010. – 192 p. 25. Sherry Samanta. Censorship in Translation in the Soviet in the Stalin and Khrushchev Eras / Samanta Sherry. Doctor of Philosophy thesis. – University of Edinburg, 2012. – 318 p. 26. Steinbeck John. The Grapes of Wrath / John Steinbeck. – Moscow : Progress Publishers, 1978. – 530 p. 27. Tax Choldin Marianna. Censorship via Translation: Soviet Treatment of Western Political Writing / Marianna Tax Choldin // The Red Pencil: Artists, Scholars, and Censors in the USSR / ed. by Marianna Tax Choldin and Maurice Friedberg. – Boston : Unwin Hyman, 1989. – P. 21–52.

УДК 378.016:811.111

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УСВОЕНИЯ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ГИПОТЕЗЫ ИДЕНТИЧНОСТИ

Н.В. Рябых, канд. пед. наук (Харьков)

В статье анализируются проблемы, связанные с пониманием механизма усвоения иностранного языка в аспекте сходства или различия этого процесса с усвоением родного языка. От решения данного вопроса зависит выбор подходов к обучению иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, механизм усвоения, подходы к обучению иностранному языку, родной язык.

Рябых М.В. Порівняльний аналіз засвоєння рідної та іноземної мови у межах гіпотези ідентичності. У статті аналізуються проблеми, пов'язані з розумінням механізму засвоєння іноземної мови в аспекті схожості або відмінності цього процесу із засвоєнням рідної мови. Від вирішення даного питання, на наш погляд, залежить вибір підходів до навчання іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, механізм засвоєння, підходи до навчання іноземної мови, рідна мова.

Riabykh M.V. The comparative analysis of native and foreign language acquisition within the framework of the identity hypothesis. The article analyzes the problems associated with understanding the mechanism for learning a foreign language in terms of similarity or dissimilarity of the process with that of the native language acquisition. Solution to this issue will help to choose the feasible language teaching approaches.

Key words: foreign language, language teaching approaches, learning mechanism, native language.

Прежде всего представляется необходимым рассмотреть общую психологическую модель усвоения иностранного языка (ИЯ). Согласно результатам исследований [2–5], формирование иноязычной компетентности возможно двумя способами. Первый представляет собой процесс, во многом совпадающий по своим характеристикам с усвоением родного языка (РЯ), т.е. в этом случае происходит постепенная, преимущественно подсознательная кристаллизация механизмов речи в результате активного взаимодействия индивида с языковым материалом в речевых или квазиречевых ситуациях. Такой процесс, в терминологии С. Крашена [5], называется “усвоением” (*acquisition*). Эффективность “усвоения” решающим образом зависит от объема так называемой “включенной” информации, т.е. объема языкового материала переработанного процессором мозга.

Механизм “усвоения” продолжает функционировать при овладении ИЯ даже у взрослых учащихся [3]. Альтернативным способом такого овладения считается так называемое “научение” (*learning*) [5], т.е. формирование иноязычных грамматических навыков в условиях сознательного контроля за этим процессом на основе системы ориентиров, интериоризированных в результате произвольного или непроизвольного запоминания. Для включения навыков, сформированных в результате научения, в структуру речевых механизмов индивида, важен способ организации упражнений и степень их коммуникативности [3].

В теории педагогической грамматики [3] наиболее эффективной стратегией при формировании иноязычных грамматических навыков считается максимально полное параллельное использование как “усвоения”, так и “научения”. Такая страте-

гия позволяет оптимально использовать резервы, заложенные в сознании учащихся, и учитывать их индивидуальные отличия, которые могут объяснять случаи несовпадения уровня общей успеваемости конкретных учащихся и качества усвоения ими языков (как в одну, так и в другую сторону) [1]. Таким образом, создание модели эффективного использования как ИЯ так РЯ при обучении ИЯ составляет актуальность исследования.

Объектом исследования, описанного в статье, является усвоение ИЯ и РЯ, а его предметом – сравнительный анализ механизмов усвоения ИЯ и РЯ.

Цель исследования состоит в сопоставлении перечня сходств и отличий процессов усвоения РЯ и ИЯ.

Материалом исследования являются результаты наблюдений за процессом усвоения ИЯ на факультете иностранных языков Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина.

Сомнения по поводу неполной адекватности существующих подходов к обучению ИЯ языка, особенно на уровне школы, возникли в результате следующих наблюдений. Продемонстрируем некоторые из них:

- Студенты первого курса немецкого отделения факультета иностранных языков Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина (английский как второй иностранный). Несмотря на тот факт, что все студенты данной группы изучали английский язык в школе в течение 9–10 лет, диагностический тест на первом после поступления в университет занятии с акцентом на видо-временные формы показал, что из девяти предложенных предложений ни одно не было выполнено правильно. (Комментарии самих студентов по этому поводу: *”а мы в основном на занятиях в школе говорили, грамматику – что-то делали, не обращающая на это (грамматику) внимания”*).

- Упомянутые выше студенты в рамках первого модульного контроля должны были продемонстрировать знания английского алфавита и затем правильно прочитать несколько английских слов и умение применять правила чтения. Трое студен-

тов (из 13) попросили разрешения пропеть алфавит (*”нам так легче”*), что они довольно успешно сделали. Каково же было удивление, когда при выполнении второй части задания они неправильно называли буквы, только что успешно пропетые. Вероятно, заученные в виде песенки буквы английского алфавита не осознавались учащимися.

- Двое студентов шестого курса заочного обучения факультета иностранных языков Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина работают учителями в школе уже несколько лет. Во время обсуждения темы *”Проблемы образования”* рассказали о своих наболевших проблемах с преподаванием английского языка в школе. По их словам: *”Рекомендуемые им для работы учебники (вероятно со стороны администрации учебного заведения) по своей сложности часто не соответствуют текущим знаниям учащихся, не содержат достаточно объяснений на доступном для учащихся уровне”*. Согласно принципам методики [3] трудность вводимого материала должна соответствовать формуле $L+1$. В ситуации с подобными учебниками на практике может возникать ситуация, когда эта формула будет существенно отличаться ($L+3$ или $L+5$). Комментарий еще одной студентки, работающей учителем в школе: *”Я понимаю, что учащимся нужны несколько иные пояснения с использованием дополнительных материалов (учебные материалы по грамматике) и дети вздыхают с облегчением, когда я поясню детям на их РЯ грамматические структуры и даю от себя дополнительные материалы для активизации этого материала”*. У школьников (не говоря уже о студентах) уже сформирована способность к абстрактному мышлению на РЯ или такое формирование находится на завершающем этапе, и попытки игнорировать этот факт ведут к проблемам. Здесь целесообразно процитировать слова одного из ученых-методистов: *”Мы можем изгнать родной язык из класса, но мы не можем удалить его из сознания учащихся”* [6]. На наш взгляд, эту идею можно сформулировать несколько иначе: нельзя оторвать уже сформиро-

ванное (у школьников младшей школы – частично сформированное) мышление на РЯ от вновь формирующегося мышления на ИЯ.

- Почему в семьях, где один из родителей, а часто и оба владеют ИЯ, это преимущество, как правило, не используют родители и не общаются с детьми на ИЯ для так называемого “обучения в среде” (автор провел специальный опрос по этому вопросу среди такого контингента родителей). Вероятно потому, что такая среда все равно не обязательно будет естественной. Сколько бы вы не объясняли ребенку, что так нужно или это нормально, он не поймет вас. Здесь можно провести параллель с советом психологов, которые убеждают родителей не говорить ребенку, что нужно есть ту или иную пищу, потому что она полезна для здоровья.

Причин описанных выше проблем несколько, однако, на наш взгляд, одна из важнейших – это подход к изучению ИЯ. Необходимо отметить, что выбор учебного пособия предполагает следование соответствующему подходу (методу) обучения ИЯ.

Часто ИЯ преподается с использованием материалов не с точки зрения методической целесообразности их использования в данных условиях обучения, а руководствуясь иными критериями, часто не всегда объяснимыми. Или же преподаватели выбирают эти, а не иные, учебные материалы, потому что это модно, престижно, т.е. без научного обоснования этого выбора или незнания и непонимания процессов, которые происходят в сознании учащихся в процессе обучения. И только одной из проблем в таком понимании (или непонимании) является смешение понятий усвоение ИЯ взрослыми учащимися и усвоение РЯ. Под взрослыми мы понимаем (согласно традиционной гипотезе “Критического возраста” [3]) учащихся после 12 лет.

Так могут ли взрослые учащиеся усваивать ИЯ, используя механизм, по которому усваивают язык дети? Ответ на данный вопрос требует серьезного анализа. Согласно данным психологических исследований [7], критический период связан с потерей корой головного мозга пластичности, после

которого зоны головного мозга, где расположены языковые центры, постепенно теряют эту пластичность и способности к подсознательному усвоению ИЯ значительно снижаются. Существуют данные о том, что критический возраст начинается уже с двух лет. После “критического” периода овладение ИЯ происходит преимущественно через сознательные механизмы и усвоение ИЯ по модели усвоения РЯ уже в принципе невозможно. Все же необходимо отметить, что идея обучения ИЯ по модели усвоения РЯ очень привлекательна. Авторы таких подходов делают упор на том, что если дети в совершенстве усваивают РЯ, то давайте использовать такой же (или очень приближенный механизм) и мы получим фантастические результаты. Отсюда предлагаемые методы так называемого “погружения в среду”, участие носителя языка и т.д. Также в настоящее время многие курсы ИЯ в качестве своей рекламы предлагают обучение с участием носителей языка. Но будет ли такое обучение эффективным, если известно, что учащийся мыслит на РЯ и использование РЯ необходимо прежде всего на этапе введения нового как лексического так и грамматического материала, а также и на последующих этапах, хотя и в меньшей степени. Существует еще один веский аргумент сторонников идентичности овладения РЯ и ИЯ. Лучший способ выучить ИЯ для ребенка – это разговаривать на нем в семье. В целом с этим утверждением трудно спорить. Но почему же люди, знающие ИЯ, как правило, не общаются на нем дома с детьми? Во многих ли семьях, где оба родителя владеют ИЯ, общаются со своими детьми на ИЯ? Опрос таких семей показал, что немногие. Проблема в том, что ребенок просто не понимает, зачем ему напрягаться и учить то, чем он не пользуется в жизни здесь и сейчас. Для “естественного” усвоения ИЯ нужно оказаться в соответствующей языковой среде, но эту среду нельзя создать искусственно (возможно лишь какое-то приближение к ней).

Для того, чтобы установить идентичность (или неидентичность) процессов усвоения РЯ и ИЯ, представляется необходимым сравнить идентич-

ность данных понятий. Как известно [3], любое понятие состоит из набора составляющих его признаков. Проанализировав качественные и количественные характеристики составляющих эти два понятия элементов, мы сможем уставить степень их идентичности. Рассмотрим следующую формулу:

Усвоение РЯ = abcdefghIj

Усвоение ИЯ = a b c d e f g h I j

a – наличие языка как объекта усвоения

b – наличие индивида как субъекта усвоения

c – наличие информанта

d – мотивация

e – формирование мышления

f – наличие естественной языковой среды

g – начало изучения языка

h – время для речевой тренировки

i – тип усвоения

j – интерференция родного языка

Не вдаваясь в глубокий анализ всех компонентов этих двух понятий, отметим, что только два (первых) из десяти признаков этих сравниваемых понятий идентичны (или почти идентичны).

Часто можно слышать утверждения, что занятия направленные на овладение грамматической структурой ИЯ неинтересны студентам. По нашим недавним наблюдениям (экзаменационная сессия на заочном отделении Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина в 2014 году) студенты часто просят преподавателя рассказать дополнительно о тех или иных грамматических явлениях. Так после занятия, в ходе которого анализировались некоторые грамматические аспекты английского языка (это было первое занятие после поступления студентов в университет), прозвучала следующая реплика – *“Спасибо за интересное занятие, мы только сейчас начали изучать английский язык”*. Скорее здесь мы имеем дело не со степенью “интересности” предмета или его аспекта, а о мотивации учащихся.

Важность сознательного научения просматривается также при рассмотрении качеств навыков и умений. В последнее время кроме трех традиционных качеств навыка (автоматизированность,

устойчивость и гибкость) исследователи все больший акцент делают на таком качестве навыка как сознательность, т.е. способности осознанного контроля за порождением высказываний при возникновении затруднений. Такой вывод также согласуется с еще одной гипотезой усвоения ИЯ – гипотезой монитора, где акцентируется внимание на сознательном контроле учащегося за порождением высказываний на ИЯ.

В речевых умениях также особенно выделяют осознанность, т.е. осознание цели действия и способов их достижения. Речевые умения – это способность осознанно управлять речевыми навыками. Игнорирование вышеупомянутых факторов противоречит основным дидактическим принципам методики преподавания ИЯ.

В рамках настоящего исследования нами проведено наблюдение с целью выявить способность студентов к усвоению одной из грамматических конструкций непроизвольно, т.е. без специальных пояснений ее построения. В течение двух месяцев на занятиях со студентами первого курса преподаватель объявлял о перерыве, используя одну из возможных в данном контексте фраз: *“It is time we had a break.”* Согласно нашим наблюдениям, у студентов не было проблем в понимании данной фразы. Но когда преподаватель через два месяца попросил студентов устно воспроизвести фразу, с помощью которой преподаватель объявлял перерыв, никто из них не смог ее восстановить. Вместо этого предлагались другие варианты, например, *“break; let us have a break”*, и т.п. Данная ситуация, вероятно, свидетельствует о том, что студентам не было эксплицитно предложено объяснение структуры данной фразы и поэтому не произошло ее усвоение.

Как показывает ознакомление с историей методов обучения ИЯ мнения исследователей по вопросу соотношения между овладением РЯ и ИЯ варьировались от акцентирования внимания исключительно на различиях между ними до признания их полной идентичности [7]. В последнее время все более распространенным становится мнение о том, что между процессами овладения РЯ и ИЯ

больше сходства, чем различий, механизмы речевой деятельности на РЯ и ИЯ одни и те же, обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок и т.п. [6]. Происходит также пересмотр представлений об интерферирующем влиянии РЯ на овладение ИЯ с выдвижением на первый план роли положительного переноса из РЯ в ИЯ (позитивное влияние РЯ на овладение ИЯ), в том числе в отношении стратегий овладения и пользования языком.

Истина, как и в подавляющем большинстве случаев, вероятно, находится посередине, и искать ее нужно, используя формальные методы исследования, которые в большей степени ему присущи. Перспективой является проведение дальнейших исследований, которые бы более четко раскрыли механизм работы сознательных и подсознательных элементов в процессе усвоения ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : монография / С.Ю. Николаева. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
2. Рябих М.В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей форм способу та часу англійського дієслова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рябих Микола Володимирович. – К., 2004. – 150 с.
3. Черноватый Л.Н. Психологические и лингводидактические основы теории педагогической грамматики / Л.Н. Черноватый. – Харьков : Основа, 1998. – 192 с.
4. Dulay Н. Language Two / Н. Dulay, М. Burt, S. Krashen. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1982. – 315 p.
5. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language learning / S. Krashen. – Prentice Hall – 1981. – 243 p.
6. Using the mother tongue to teach another tongue [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.languageinstinct.blogspot.com/2006/11/using-mother-tongue-to-teachanother.html>.
7. Should L1 be used in EFL classes? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://myenglishpages.com/blog/11-efl-classes>.

УДК 811.112.2'255'373.2

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ТОПОНІМІВ
В ТЕКСТАХ МЕТАКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
(на матеріалі країнознавчого довідника «Tatsachen über Deutschland»
та його перекладу «Німеччина у фактах»)**

О.В. Абросимова (Харків)

Стаття присвячена вивченню способів передачі топонімів з німецької мови на українську на матеріалі країнознавчого довідника «Tatsachen über Deutschland» та його перекладу на українську мову.

Ключові слова: власні назви, лінгвокраїнознавство, метакультурна комунікація, міжкультурна комунікація, переклад, топоніми.

Абросимова О.В. «Особенности передачи топонимов в текстах метакультурной коммуникации (на материале страноведческого справочника «Tatsachen über Deutschland» и его перевода «Німеччина у фактах»)). Стаття посвящена изучению способов передачи топонимов с немецкого языка на украинский на материале страноведческого справочника «Tatsachen über Deutschland» и его перевода на украинский язык.

Ключевые слова: имена собственные, лингвострановедение, межкультурная коммуникация, метакультурная коммуникация, перевод, топонимы.

Abrosymova O.V. “Communication specifics of toponyms in texts of metacultural communication (based on the reference book “Tatsachen über Deutschland” and its translation “Німеччина у фактах”)”. The article presents the research of communication methods of toponyms from German into Ukrainian based on the reference book “Tatsachen über Deutschland” and its translation into Ukrainian.

Key words: intercultural communication, linguoculturology, metacultural communication, proper names, toponyms, translation.

В теорії міжкультурної комунікації, що інтенсивно розвивається останнім часом, було виділено чимало видів текстової комунікації: первинну, вторинну, міжсубкультурну, ендо- та екзокультурну, міжпоколінну та ін. [3, с. 54–58]. Одним із таких типів є метакультурна комунікація, що становить собою складний опис того чи іншого фрагменту відповідної культури як на повсякденному рівні (наприклад, «сприйняття зарубіжних репортажів у засобах масової інформації, читання подорожніх нотаток і т. ін.» [3, с. 57]) (тут і надалі переклад наш), так і на професійному рівні (наприклад, при навчанні студентів, які вивчають іноземну мову, або читання країнознавчих довідників) [3, с. 57].

Типовим представником метакультурних текстів останнього типу є країнознавчий довідник

«Tatsachen über Deutschland». Ця книга містить стислий нарис історії, інформацію про географічне положення, опис сучасного політичного устрою Німеччини та її федеральних земель, промисловості, системи освіти та ін. Цей довідник неодноразово видавався на 19 мовах, у тому числі й українською. В посібниках подібного типу завжди можна побачити багато власних імен, а також топонімів, що їхня передача (під якою ми розуміємо переклад та / або тлумачення) становить інтерес для теорії перекладу та лінгвокультурології.

Питання передачі власних імен відносно рідко привертало увагу лінгвістів, які працюють у сфері теорії перекладу. Це стосується також передачі географічних назв, або топонімів. В аспекті міжкультурної комунікації, зокрема метакультурної

комунікації, ця проблема спеціально не розглядалась [4, с. 25], в чому, власне, і полягає актуальність цієї статті. Її метою є проаналізувати як способи перекладу, так і тлумачення німецьких топонімів, які вживаються при перекладі на українську мову. Об'єктом дослідження є німецькі топоніми різних рівнів – від назв рельєфу та федеральних земель до назв міст та внутрішньоміських об'єктів, а предметом дослідження – засоби їхньої передачі при перекладі текстів метакультурної комунікації. Матеріал дослідження складається з 368 прикладів передачі топонімів з розділу опису федеральних земель країнознавчого довідника «Tatsachen über Deutschland» на українську мову, що були відібрані з нього методом суцільної вибірки.

Перш ніж перейти до розгляду особливостей передачі топонімів на українську мову, представляється доцільним навести їх класифікацію. Відомий дослідник в галузі ономастики Н.В. Подольська виділяє такі головні види топонімів: ороніми (власна назва будь-якого елемента рельєфу земної поверхні), хороніми (будь-яка територія, область, район), агрооніми (назва земельної оброблюваної ділянки, ниви, поля), гідроніми (будь-який водний об'єкт, природний чи створений людиною), дрімоніми (назви лісів), ойконіми (назви населених пунктів), урбаноніми (назви внутрішньоміських об'єктів), дромоніми (назви шляхів сполучення), ергоніми (назви ділового об'єднання людей, в тому числі союзу, організації, установи, корпорації, підприємства, товариства) [9, с. 14].

Якщо говорити про частотність перелічених вище головних видів топонімів, то у відбраному нами матеріалі було виявлено 135 ойконімів, 119 урбанонімів, 52 хороніма, 22 ороніма, 16 гідронімів, 12 ергонімів, 6 дрімонімів, 5 дромонімів і 1 агроонім.

В теорії перекладу питання передачі топонімів розглядалося як частина проблематики так званого «неперекладного» / «важко перекладного», поряд з реаліями, безеквівалентною лексикою і т. п. Найуживанішими засобами передачі географічних назв вважаються **транслітерація** і **транскрип-**

ція. Про розмежування цих понять серед вчених досі тривають суперечки, а найпоширенішою, мабуть, є точка зору Л.С. Бархударова, згідно з якою «при транслітерації засобами мови перекладу передається графічна форма (буквений склад) слова вихідної мови, а при транскрипції – його звукова форма» [1, с. 97].

При передачі топонімів зустрічається також **комбінований варіант транскрипції та транслітерації**. Наступним засобом передачі топонімів вважається **калькування** (повне або часткове, як правило, поєднане з транскрипцією / транслітерацією).

Окрім цього при перекладі застосовуються такі трансформації як **переставлення** (змінення розташування мовних елементів в тексті перекладу у порівнянні з текстом оригіналу, найчастіше зустрічається зміна порядку слів та словосполучень), **заміна** (у цьому випадку мається на увазі заміна на лексичному або граматичному рівні), **додавання** (зумовлене «формальною невисловленістю» семантичних компонентів словосполучень у вихідній мові) та **пропускання** (частіше застосовується до семантично зайвих слів). До того ж вживають також **пояснювальний переклад** (коли значення вихідної одиниці відбувається за допомогою розгорнутого опису у вигляді словосполучень або фраз) [1, с. 191, 194].

Проілюструємо засоби передачі топонімів прикладами з перекладу книги «Tatsachen über Deutschland» на українську мову.

Як показують результати нашого дослідження, найчастіше топоніми передаються за допомогою транслітерації, наприклад: *Banz – Банц, Dortmund – Дортмунд, Essen – Ессен, Kamenz – Каменц, Nürnberg – Нюрнберг, Potsdam – Потсдам*.

Другий засіб передачі топонімів на рідну мову – транскрипцію – теж можна знайти у книзі «Tatsachen über Deutschland» та її перекладі на українську мову «Німеччина у фактах», наприклад: *Aschaffenburg – Ашафенбург, Dinkelsbühl – Дінкельсбюль, Pforzheim – Пфюрцгайм, Reutlingen – Ройтлінген, der Steigerwald – Штайгервальд*.

Варто звернути увагу на те, що міста Chemnitz, Güstrow, Teltow, а також озеро Chiemsee передані не за допомогою транскрипції (тоді було б вірним передати їх як «Кемніц», «Гюстро», «Тельто» та «Кімзеє»). Гідний уваги також той факт, що при передачі німецьких географічних назв, в яких зустрічається літера [H], в українській мові застосовується буква [Г], а для передачі географічних назв, які мають у своєму складі літеру [G], в українському перекладі застосовується буква [Г].

При перекладі хоронімів та ойконімів зустрічається також комбінація цих двох засобів, наприклад: *Bielefeld* – Білефельд, *Hildesheim* – Гільдесгайм, *Kaiserstuhl* – Каїзерштуль, *Neubrandenburg* – Нойбранденбург, *Freudenberg* – Фройденберг.

На думку Д.І. Єрмоловича, при передачі топонімів на мову перекладу важливе значення має той факт, що вони поділяються на поодинокі та множинні [5, с. 109]. Поодинокі топоніми – це відомі географічні назви, про які відомо за межами країни, з мови якої здійснюється переклад. У зв'язку з чим «на мові перекладу вже може існувати сталий традиційний відповідник, саме який треба використовувати» [5, с. 109]. Прикладами поодиноких топонімів та їх перекладацьких еквівалентів можуть бути такі географічні назви, як *Sachsen* – Саксонія, *Thüringen* – Тюрінгія, *Bayern* – Баварія, *Mecklenburg-Vorpommern* – Мекленбург-Передня Померанія, *die Donau* – Дунай, *die Elbe* – Ельба, *Lothringen* – Лотарингія, *Leipzig* – Лейпциг.

Часто зустрічаються словосполучення зі структурою «топонім + загальний елемент» – це можуть бути назви морів, островів, гір, а також вулиць, кварталів, або навіть церков. Загальні елементи, як правило, перекладаються [2, с. 109], наприклад: *die Ostsee* – Балтійське море, *die Nordsee* – Північне море, *die Nordfriesischen Inseln* – Північно-фризські острови, *das Schnoorviertel* – квартал Шноор. Відносно часто застосовується комбінований метод передачі, який включає як переклад, так і транскрипцію / транслітерацію загального елемента [2, с. 109], наприклад: *die Friedrichstraße* –

вулиця Фрідріхштрассе, *das Fichtelgebirge* – гори Фіхтельгебірге, *die Ludwigskirche* – церква Людвігскірхе, *die Frauenkirche* – церква Фрауенкірхе.

В українському перекладі книги «Tatsachen über Deutschland» досить часто зустрічається такий спосіб передачі топонімів як калькування (повне або часткове, як правило, поєднане з транскрипцією / транслітерацією). Прикладом повного калькування можна вважати переклад таких топонімів, як: *die Technische Universität* – Технічний університет, *der Thüringer Wald* – Тюрінзький ліс, *die Bayerische Staatsbibliothek* – Баварська державна бібліотека, *das Deutsche Museum* – Німецький музей, *der Nationalpark* – Національний парк.

А такі географічні назви як *Freistaat Bayern* – Вільна держава Баварія, *Freistaat Thüringen* – Вільна держава Тюрінгія, *Freie Hansestadt Bremen* – Вільне ганзейське місто Бремен, *Freie und Hansestadt Hamburg* – Вільне і ганзейське місто Гамбург можуть служити прикладом часткового калькування, що поєднане з транскрипцією / транслітерацією.

Вживаються також такі види перекладацької трансформації як переставлення, заміна, додавання та пропускання. Переставлення часто застосовуються при передачі урбанонімів, гідронімів, агоронімів, наприклад: *der Main-Donau-Kanal* – канал Майн-Дунай, *das Lenbach-Haus* – Будинок Ленбаха, *die Schack-Galerie* – галерея Шака, *das Fürst-Pückler-Museum* – музей князя Пюклерпа, *das Alfred-Wegener-Institut für Polar- und Meeresforschung* – Інститут полярних і морських досліджень ім. Альфреда Вегнера. Заміна (як правило, синонімічна) відбувається також при передачі урбанонімів, наприклад, *der Englische Garten* – Англійський парк або *das Sorbische Museum* – Музей лужицької культури; при передачі урбанонімів застосовується також пропускання, наприклад: *das Roemer- und Pelizaeus-Museum für altägyptische Kunst* – Римський музей і музей Пеліцеуса. Не зовсім зрозуміла заміна в передачі перших двох прикладів, оскільки у першому випадку

ку можна було б передати на українську мову як «Англійський сад», а у другому – «Музей культури лужицьких сербів».

Використовується також пояснювальний переклад [9, с. 105], що є перехідним етапом між власне перекладом та тлумаченням і становить особливий інтерес саме в аспекті міжкультурної комунікації, наприклад: *der Nationalpark Wattenmeer* – *Національний парк мілководдя Ваттенмеєр*, *das Sprengel Museum* – *Музей сучасного мистецтва Шпренгеля*, *die Schlosskirche zu Wittenberg* – *Виттенберзький замковий костел*. У той же час, такі топоніми як *Hofbräuhaus*, *das Grüne Gewölbe*, *der Dresdner Zwinger*, *Till-Eulenspiegel-Stadt Mölln* передаються за допомогою транскрипції / транслітерації (*Гофбройгауз*, *Грюнес Гевьольбе*), часткового калькування у поєднанні з транскрипцією / транслітерацією (*дрезденський Цвінгер*) та за допомогою переставлення як одного з видів трансформації (*місто Тіля Ойленшпігеля Мельн*). З наведених вище прикладів можна також помітити, що у тексті перекладу топоніми з німецькою літерою [Ö] передаються або за допомогою буквосполучення [Ю], або літери [Е].

Вважаємо, що для передачі таких топонімів було б доречно удаватися не стільки до пояснювального перекладу, скільки до тлумачення як способу адаптації тексту до іншокультурного реципієнта, бо у тому вигляді, як вони представлені в українському перекладі, міститься недостатньо фонової інформації, яка допомогла би українському реципієнтові краще зрозуміти зміст топонімів. Наприклад, про *Hofbräuhaus* в Мюнхені можна було б додати, що це відомий у всьому світі пивний ресторан з садом; про *das Grüne Gewölbe* – що це музей в Дрездені, де знаходиться відома колекція коштовностей та назва якого пов'язана з кольором колон; про *Dresdner Zwinger* треба було б пояснити, що мається на увазі комплекс з чотирьох будівель, де знаходяться різноманітні музеї, найвідомішим з них є Дрезденська картинна галерея; а щодо астіоніма *Till-Eulenspiegel-Stadt Mölln* повідомити, що таку назву місто отримало по імені героя середньовічних нідерландських та німецьких легенд

та народних книг.

Вище ми розглянули, в основному, способи передачі прямих номінацій топонімів. Однак, в аспекті міжкультурної комунікації особливий інтерес становить непряма номінація топонімів [4, с. 110], оскільки саме в них відбувається так звана «кристалізація» країнознавчої інформації. В книзі „Tatsachen über Deutschland“ та тексті її перекладу на українську мову можна зустріти непрямі назви федеральних земель, регіонів та міст, у яких відбувається актуалізація наступних ознак географічних об'єктів:

- просторове положення, наприклад: *das nasse Dreieck* (*болотистий трикутник*) (про територію між Ваттенмеєр, містом Куксгафен та Ворпсведе);
- адміністративний статус, наприклад: *Bonn* → *die „Bundesstadt“* (*Бонн* → «Федеральне місто»). Вважаємо, що тут також було б доцільним розтлумачити, що у цьому місті з 1949 по 1990 рр. знаходився уряд Німеччини, тобто місто було центром міністерств країни. Зараз уряд там не розміщується (лише окремі міністерства), проте за містом збереглася назва «Федеральне місто»;
- історія, наприклад: *Brandenburg* → „*Streusandbüchse des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation*“ (*Бранденбург* → «пісочниця Священної римської імперії німецької нації»). На жаль, як у німецькому варіанті, так і у його перекладі не подається тлумачення цієї назви, бо мається на увазі не буквально значення «пісочниці» на дитячому майданчику, а ємність для зберігання дрібного піску, який застосовували для висушування свіжих чорнил на бумазі замість промокального паперу. До того ж, у цій назві актуалізуються і географічні ознаки, бо Бранденбург відомий піщаними, бідними ґрунтами, на яких ростуть сосни, берези та вересові культури, саме з цієї причини цей ландшафт стали так називати; *Hamburg* → *Kaufmannsstadt* (*Гамбург* → *купецький Гамбург*). Щодо цього міста, вважаємо, можна було б додати, що через своє гео-

графічне положення у місті у часи Середньовіччя було дуже багато купців, цей факт, власне, і став причиною такого іменування міста; *Lübeck* → *die „Königin der Hanse“* (Любек «Королева Ганзи»). На жаль, в українському перекладі відсутнє тлумачення цього словосполучення, а далеко не всі українські читачі розуміють слово «Ганза» та його значення. Вважаємо, що тут треба було б дати пояснення, що, по-перше, існує таке поняття як «ганзейське місто», це реалія 14–17 ст. 20 століття та означає місто, яке як правило розташовувалося на географічному перехресті водних та сухопутних торгових шляхів; по-друге, «Ганза» – це угода, яку було укладено у 1241 році між містами Любек та Гамбург з метою гарантії безпеки транспортних шляхів. У 1293 році Раду міста Любек було визнано найвищою правовою інстанцією у випадку виникнення суперечок та завдяки цьому це місто стало «королевою Ганзи». У 1669 році торговельний союз після останньої зустрічі її членів завершив своє існування;

- спеціалізація галузі культури або економіки або розташування місця виробництва, наприклад: *Berlin* → *Kulturmetropole im Herzen Europas* (Берлін → культурна метрополія у серці Європи), *Hamburg* → *die größte Versicherungsstadt Deutschlands* (Гамбург → місто найбільшої концентрації страхових компаній у Німеччині); *Niedersachsen* → *Heimat des „Käfers“* (Нижня Саксонія → батьківщина «Жука»). Тут також, на жаль, немає пояснень, яке значення має слово «Жук», що це відомий популярний та наймасовіший автомобіль фірми Volkswagen AG, який уособлює цілу епоху в історії Німеччини; *Hamburg* → *Handelsmetropole* (Гамбург → торговельна метрополія), *Frankfurt* → *Dienstleistungsmetropole* (Франкфурт → метрополія сектора послуг), *Rothenburg ob der Tauber, Nördlingen und Dinkelsbühl* → *„begehbare Museen“* (Ротенбург-об-дер-Таубер, Нердлінген та Дінкельсбюль → музеї просто неба), *Hamburg* → *„die*

südlichste Metropole Skandinaviens“ (Гамбург → «найпівденніша метрополія Скандинавії»);

- архітектурний вигляд, наприклад: *Fulda* → *die Barockstadt* (Фульда → історичне барокове місто). Цю назву місто отримало завдяки великій кількості будівель, які побудовано у стилі бароко ще за часи Середньовіччя та які не постраждали у часи Другої світової війни.

Багато з топонімів зі стилістичної точки зору уявляють собою епітети, за допомогою яких можуть актуалізуватися різні ознаки, наприклад: *Hamburg* → *eine Stadt der Kultur* (Гамбург → місто культури), *Nordrhein-Westfalen* → *modernes Technologiezentrum* (Північний Райн-Вестфалія → центр сучасних технологій).

Зустрічаються також епітетні топоніми на основі метафор, наприклад: *Dresden* → *Elbflorenz* (Дрезден → «Флоренція на Ельбі», тут водночас відбувається актуалізація географічних ознак, бо Дрезден також знаходиться на річці); *Leipzig* → *Klein-Paris* (Ляйтциг → «Маленький Париж»), або також на основі гіпербол, наприклад: *Mecklenburg-Vorpommern* → *das „Land der tausend Seen“* (Мекленбург-Передня Померанія → «Краї тисячі озер»), *Freistaat Thüringen* → *Deutschlands „Grünes Herz“* (Вільна держава Тюрінгія → «Зелене серце» Німеччини). Назва пов'язана з розташуванням у центрі Німеччини, а також завдяки лісистим горам. До того ж у цій назві відбувається актуалізація ще й історичної ознаки, бо за давніми картами саме ця територія сучасної Німеччини була центром, «серцем» країни.

Підбиваючи підсумок дослідження можна стверджувати, що при перекладі книги «Tatsachen über Deutschland» українською мовою найуживанішими способами для передачі топонімів є транслітерація, транскрипція, калькування (повне або часткове, як правило, поєднане з транскрипцією / транслітерацією), а також трансформація, досить рідко можна зустріти пропускання або пояснювальний переклад / міжкультурне тлумачення тексту. Останні два – як допоміжний засіб у розумінні тих або інших географічних назв – відіграють важливу роль, бо завдяки ним читачам

легше знайомитися з культурою іншої країни та зрозуміти традиції, що панують там. Книга «Tatsachen über Deutschland» є країнознавчим довідником, проте його автори не враховують, на жаль, той факт, що читачі – іноземці і можуть не володіти фоновією інформацією. Перекладач, на жаль, теж не компенсує помилки автора й також рідко застосовує тлумачення культурно-специфічного змісту.

Перспектива дослідження даної проблематики вбачається у проведенні порівняльного аналізу передачі топонімів та їхнього тлумачення в різних виданнях довідника «Tatsachen über Deutschland» та його перекладах різними мовами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с. 2. Влахов С. Непереводимое в переводе : [монография] / С. Влахов, С. Флорин; [2 изд., испр. и доп.]. – М. : Высш. шк., 1986. – 416 с. 3. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и внеязыковой

аспекты, вопросы этики и дидактики / П.Н. Донец. – Х. : Штрих, 2001. – 384 с. 4. Донец П.Н. Средства национально-культурной номинации в современном немецком языке : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Донец Павел Николаевич. – М., 1985. – 214 с. 5. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М. : Р. Валент, 2001. – 133 с. 6. Инструкция по транскрибированию немецких географических наименований : [сост. Сипович А.]. – М. : Изд-во геодез. и картограф. лит-ры ГУГК при СНК СССР, 1941. – 23 с. 7. Латышев Л.К. Перевод: проблемы, теории, практики и методики преподавания / Л.К. Латышев. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с. 8. Никонов В.А. Введение в топонимику / В.А. Никонов. – М. : Наука, 2011. – 179 с. 9. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 192 с. 10. Суперанская А.В. Что такое топонимика? / А.В. Суперанская. – М. : Наука, 1985. – 177 с. 11. Теория и методика ономастических исследований. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

12. Факти про Німеччину. Вид-во Societäts-Verlag, 1996. – 544 с. 13. Tatsachen über Deutschland. Societäts-Verlag, 1997. – 568 с.

ПОБУДОВА ВСТУПНОГО (ПІДГОТОВЧОГО) КУРСУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОРΟΣЛИХ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ЇЇ ПОЗА МЕЖАМИ МОВНИХ ПРОГРАМ У ВНЗ

*О.Б. Тарнопольський, докт. пед. наук,
М.М. Гайдар (Дніпропетровськ)*

Стаття розглядає багаторічний досвід побудови та використання вступного (підготовчого) курсу навчання англійської мови дорослих, які або тільки починають вивчати цю мову (beginners), або вивчали її давно, не оволоділи нею тоді і з того часу втратили навіть ті мінімальні навички та вміння, які у них були сформовані (false beginners). Курс призначений для початкового етапу навчання англійської мови усіх бажаючих вивчати її поза межами стандартних програм викладання іноземних мов у вишах – наприклад, на різних видах комерційних мовних курсів. Розроблений вступний (підготовчий) курс зорієнтований в першу чергу на розвиток навичок англійської мови і на засвоєння тими, хто навчається, певного набору базових комунікативних формул, кліше та виразів. Він структурований на основі комунікативно-аналітичного підходу, при цьому комунікативність реалізується через використання лексичного підходу М. Льюїса. Курс, який включає 16 двогодинних занять, передє початковому курсу усного повсякденного спілкування англійською мовою.

Ключові слова: вступний (підготовчий) курс, навчання дорослих англійської мови поза межами вишівських мовних програм, навчання вимови, комунікативно-аналітичний підхід.

Тарнопольський О.Б., Гайдар М.М. Построение вводного (подготовительного) курса в обучении английскому языку взрослых, изучающих его вне вузовских языковых программ. В статье рассматривается многолетний опыт построения и использования вводного (подготовительного) курса в обучении английскому языку взрослых, которые или только начали изучать этот язык (beginners), или изучали его давно, не овладели им тогда и с этого времени утратили даже те минимальные навыки и умения, которые у них были сформированы (false beginners). Курс предназначен для начального этапа обучения английскому языку всех желающих изучать его вне вузовских языковых программ – например, на разных видах коммерческих языковых курсов. Разработанный вводный (подготовительный) курс сориентирован в первую очередь на развитие англоязычных произносительных навыков и на усвоение обучаемыми определенного набора базовых коммуникативных формул, клише и выражений. Он структурирован на основе коммуникативно-аналитического подхода, при этом коммуникативность реализуется через использование лексического подхода М. Льюиса. Курс, включающий 16 двухчасовых занятий, предшествует начальному курсу устного повседневного общения на английском языке.

Ключевые слова: вводный (подготовительный) курс, обучение взрослых английскому языку вне вузовских языковых программ, обучение произношению, коммуникативно-аналитический подход.

Tarnopolsky O.B., Gaidar M.M. Designing an introductory (preparatory) course when teaching English to adults who learn it outside university language programs. The article discusses a many-year-long experience of designing and using an introductory (preparatory) course when teaching English to adults who are either beginners or false beginners in learning that language. The course is created for the earliest stage of learning English by all those who desire to acquire it outside university language programs – for instance, in different kinds of commercial language courses. The developed introductory (preparatory) course is primarily oriented towards

teaching English pronunciation skills and towards learners' acquisition of a set of basic communicative formulas and clichés. It is structured on the basis of communicative-analytical approach where communicativeness is implemented by way of following Michael Lewis's lexical approach. The course of 16 two-

У зв'язку з євроінтеграційними тенденціями розвитку України вивчення у нашій країні англійської мови як мови міжнародного спілкування набуває все більшої популярності серед усіх верств населення, охоплюючи людей самого різного віку та соціальної приналежності. При цьому дуже багато дорослих людей (від молоді до осіб похилого віку) опановують англійську мову за межами вишівських та інших державних освітніх мовних програм – наприклад, на різних комерційних мовних курсах, у мовних центрах та школах. Причини такої популярності в Україні комерційних мовних курсів, центрів і шкіл були розглянуті у статті, опублікованій ще наприкінці минулого століття [8], але з того часу ця популярність не тільки не зменшилася, а, мабуть, ще й зросла. З іншого боку, в країні майже відсутні спроби дослідити оптимальні методичні засади навчання англійської мови дорослих за такою, позавишівською, формою. Тому, в зв'язку з популярністю та поширеністю цієї форми, усі розвідки в цьому напрямі слід вважати високо актуальними, що обумовлює і актуальність нашої статті.

Її мета пов'язана з тим, що у навчанні дорослих іноземної мови найбільші труднощі необхідно подолати на початковому етапі, який передувє запуску мовленнєвого механізму. Тому метою статті є розгляд оптимальної побудови короткого вступного (підготовчого) курсу, який закладає первинні основи для вивчення мови на нульовому рівні володіння нею. Завданнями статті є аналіз того, як на самому початку навчання забезпечити оволодіння тими, хто навчаються, нормативною англомовною вимовою, мінімальними граматичними та лексичними навичками, а також деякими комунікативними вміннями усного спілкування, що створюють первинні підвалини для подальшого розвитку найскладніших усномовленнєвих умінь. Той вступ-

hour classes precedes the beginner's course of everyday oral communication in English.

Key words: introductory (preparatory) course, teaching English to adults who learn it outside university language programs, teaching pronunciation, communicative-analytical approach.

ний (підготовчий) курс, який у цьому плані обговорюється далі, базується на більш ніж двадцятирічному досвіді викладання такого курсу в Центрі іноземних мов, який працює під егідою Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. В названому Центрі впроваджені різноманітні програми навчання усіх бажаючих дорослих англійської мови поза межами курсів цієї мови, які викладаються студентам названого університету.

Розроблений вступний (підготовчий) курс був розрахований на 16 двохгодинних занять при умові проведення занять двічі на тиждень (вісім тижнів на весь курс). Його цілями було:

1. Формування базових навичок англомовної вимови у тих, хто навчаються (слухачів), які або тільки починають вивчати англійську мову (beginners), або вивчали її давно, не оволоділи нею тоді і з того часу втратили навіть ті мінімальні навички та вміння, які в них були сформовані (false beginners). Передбачається закладення міцної основи таких навичок, яка б змогла мимовільно удосконалюватися, розширюватися та закріплюватися у подальшому навчанні усномовленнєвої англомовної комунікації в самому процесі такої комунікації без спеціального фокусування уваги слухачів на фонетичних явищах.
2. Оволодіння цими слухачами мінімальними базовими граматичними навичками, такими як оперування в усному мовленні дієсловом "to be", наказовим способом, Present Simple Tense, артиклями, множиною іменників та деякими іншими.
3. Накопичення слухачами мінімального базового словникового запасу приблизно в 100-120 лексичних одиниць, який міг би забезпечити спілкування по деяким елементарним темам і в деяких елементарних комунікативних ситуаціях,

таких як привітання знайомої людини і прощання з нею, висловлювання подяки, вибачень, знайомство з людиною, розпитування для отримання основної інформації про людину (ім'я, прізвище, вік, сімейне положення, рід занять, місце постійного проживання тощо) і повідомлення основної аналогічної інформації про себе.

4. Засвоєння і відпрацювання слухачами до автоматизму мінімуму комунікативних формул та кліше, потрібних для спілкування у названих вище комунікативних ситуаціях (таких кліше, як: *"How are you?"*, *"Where are you from?"* і т.п.).

Однією з найважливіших цілей, не менш значущою ніж попередні чотири, була психологічна підготовка слухачів до переходу, починаючи з наступного початкового курсу усної повсякденної англійської комунікації, до суто комунікативного навчання англійської мови у такому спілкуванні і саме через таке спілкування. Необхідність цієї підготовки пов'язана з добре відомим явищем. Хоча дорослі йдуть на мовні курси виключно заради того, щоб навчитися спілкуватися іноземною мовою, у багатьох з них (найчастіше внаслідок тих методів навчання, до яких вони звикли, вивчаючи мови в середніх школах та вишах) існує впевненість, що головний і єдиний шлях опанування мови полягає у численних поясненнях викладачем її системи та виконанні під його жорстким контролем великої кількості суто формальних мовних вправ для тренування – у першу чергу, для тренування граматичних явищ [4].

Таке ставлення до вивчення чужоземної мови, як показав досвід, дуже характерно і для українських або російськомовних дорослих слухачів позаєвропейських курсів в Україні. Д.Нунан (*D. Nunan*) [7] рекомендує брати це до уваги, а щоб перебороти таке ставлення, вважає за можливе починати навчання з традиційних форм навчальної діяльності, поступово просуваючи тих, кого навчають, до комунікативних форм. У аналізованих умовах короткий підготовчий аналітичний курс, присвячений в основному формуванню навичок англійської вимови, найбільше підходить

для цих цілей. Україномовні або російськомовні слухачі завжди вважають англійську вимову дуже важкою і, як показав практичний досвід і опитування, майже одноголосно упевнені в тому, що вимовні моделі повинні бути старанно пояснені і затреновані. У короткому аналітичному фонетичному курсі більшість проблем вимови можуть бути усунені, що заощадить багато часу і зусиль на більш просунутих стадіях. Що ще важливіше, за час проходження такого вступного курсу викладач зможе переконати слухачів у важливості якнайшвидшого переходу до більш комунікативних видів навчальної діяльності. Саме виходячи з цього був побудований наш вступний (підготовчий) курс, в основному націлений на формування вимовних навичок слухачів і на розвиток у них позитивного ставлення до суто комунікативних видів навчальної діяльності, починаючи з наступних курсів.

Для досягнення цих цілей курс був розроблений, спираючись на так званий комунікативно-аналітичний підхід [9; 10]. Сутність його полягає в тому, що всі фонетичні та граматичні мовні явища спочатку розглядаються аналітично з детальними поясненнями викладача стосовно того, як потрібно вимовляти той чи інший звук, що означає і як функціонує у мовленні та чи інша граматична структура тощо. Потім відповідні фонетичні та граматичні форми ретельно відпрацьовуються у досить традиційних формальних мовних вправах, подібних до таких:

*Прослухайте та повторюйте за диктором.
Потім прочитайте ці слова вголос самотійно:*

hi, nice, dice, lie, die, fine, decline, ice, idea,
iron, wine, like, mine, spine
I, i → ink, pink, drink, martini, is, link, crisps, mineral,
inner
mind, climb, blind, mild, wild, behind

Заповніть пропуски потрібною формою дієслова "to be":

It ___ a room. I ___ a doctor. These spoons ___ long and those forks ___ short і т.д.

Аналітична складова підходу забезпечує: 1) можливість зосередити увагу слухачів на сутності мовних явищ, які вивчаються, та повністю

усвідомити цю сутність на основі аналізу, що дуже важливо для дорослих [3]; 2) можливість ретельно і, мабуть, оптимальним чином відпрацювати мовні явища в наявному контексті, тобто, коли ті, хто навчаються, знаходяться на самому низькому рівні володіння мовою і не мають ніяких «природних» контактів з її носіями [6]; 3) можливість для слухачів виконувати такі навчальні дії, які, у переважній більшості випадків, є цілком звичними для них з попереднього досвіду вивчення іноземної мови, тобто не викликають психологічної напруги у зв'язку з інтенсивним впровадженням суто комунікативних методів навчання.

З іншого боку, комунікативна складова підходу, як і аналітична, також починає впроваджуватися з першого ж заняття у курсі. Щоб привчити до комунікативних видів навчальної діяльності тих, хто навчаються, частка таких видів зростає на кожному наступному занятті. Спочатку використовуються суто ігрові форми навчальних завдань, які певною мірою наближують до комунікації, хоча й є в основному граматично або фонетично спрямованими, наприклад:

«Хто більше?» Гра на перевірку Вашої зорової пам'яті. Викладач буде писати на дошці (по черзі) літери та літеросполучення, які передають звуки, з якими Ви сьогодні працювали. Побачивши літеру або літеросполучення, спробуйте згадати якомога більше слів з нею або з ним – з тих, що використовувалися у фонетичних вправах сьогодні. Запишіть ці слова. Переможцем гри стане той, хто згадає та напише більше всього слів на всі літери та літеросполучення, які Вам будуть надані.

Викладач буде виконувати різні дії. Виконав дію, він покаже на одного з слухачів. Завдання слухача, на якого було вказано, віддати розпорядження або попросити англійською мовою виконати цю дію когось іншого зі слухачів. Наприклад, якщо викладач взяв і поклав книгу на стіл, необхідно віддати розпорядження: "Take the book and put it on the table, please!" (така вправа є втіленням методу повної фізичної реакції Дж.Дж. Ешера [2]; цей метод вважається

таким, що дає можливість реалізувати комунікативний підхід на самих ранніх етапах навчання іноземної мови).

Але в найбільшій мірі впровадження комунікативного підходу реалізується у навчанні лексики. Накопичення тими, хто навчаються, словарного запасу здебільшого відбувається через засвоєння ними комунікативних формул, цілих клішованих висловлювань, які дають змогу брати участь в елементарній комунікації в дуже обмеженому переліку комунікативних ситуацій. В цьому випадку використовується лексичний підхід М. Льюїса [5], реалізацію якого можна продемонструвати на прикладі таких вправ, які виконуються на самому першому занятті у курсі:

Прослухайте діалог, слідкуючи за текстом та повторюючи репліки за мовцями. Потім прочитайте діалог у парах за ролями.

- Hello!
- Hi!
- I'm Sandra. What's your name?
- I'm Tony.
- Nice to meet you, Tony.
- Nice to meet you, too.

Потренуйтеся у «ланцюжці». Хто розриває ланцюжок вибуває з гри.

- Hello!
- Hi!
- What's your name?
- I'm ...
- What's your name?
- I'm ...
- Nice to meet you.
- Nice to meet you, too.

А тепер, користуючись фразами з діалогу, познайомтеся зі слухачами в групі. Кожен з Вас повинен поспілкуватися з кожним іншим слухачем.

Вправи, подібні до вищенаведених, які виконуються на кожному з шістнадцяти занять у курсі, швидко і досить суттєво розширюють можливості слухачів в усному англійському мовленнєвому спілкуванні і якщо ще не виводять їх на рівень А1 (за Загальноєвропейськими Рекомендаціями ...

[1]) наприкінці короткого вступного (підготовчого) курсу, але, принаймні, серйозно наближують їх до цього рівня. Але такі вправи виконують ще одне підпорядковане завдання. Вони наочно демонструють слухачам, наскільки швидко і ефективно втілені у них комунікативні види навчальної діяльності розширюють та просувають можливості реально спілкуватися англійською мовою.

Саме завдяки такому ефекту цих вправ, коли на кожному наступному занятті кожен слухач реально відчуває розширення своїх комунікативних можливостей у порівнянні з попереднім заняттям («Сьогодні я можу сказати англійською мовою *суттєво більше ніж вчора!*»), викладач отримує можливість переконливо доводити більшу ефективність комунікативних видів навчальної діяльності у порівнянні з чисто формальними мовними вправами. Тим самим слухачі отримують психологічну підготовку до наступного (вже не вступного, а основного) початкового курсу усного повсякденного спілкування англійською мовою, в якому комунікативні види навчальної діяльності в дуже значній мірі превалюють над формальними (мовними).

Про високу практичну ефективність вступного (підготовчого) курсу, а також про те, що він дійсно забезпечує «психологічне настроювання» тих, хто навчаються, на подальше комунікативне навчання спілкування, а не формальне засвоєння системи мови, свідчить не тільки багаторічний практичний досвід використання цього курсу. Така результативність була переконливо доведена і спеціальними дослідженнями [9; 10].

Це дозволяє зробити загальний висновок про високий практичний потенціал розробленого вступного (підготовчого) курсу на самому ранньому (нульовому) етапі позавишівського навчання дорослих англійської мови, якщо таке навчання переслідує комунікативну мету ефективно сформувати у слухачів навички та вміння іншомовного спілкування з урахуванням усіх особливостей специфіч-

ного контингенту тих, хто навчаються. Перспективою подальшого дослідження та публікацій є теоретичне та практичне обґрунтування побудови наступного за вступним (підготовчим) початкового курсу усного повсякденного спілкування англійською мовою, що призначений для дорослих, які вивчають цю мову поза межами університетських мовних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Asher J.J. Learning another language through action: The complete teacher's guidebook / J.J. Asher. – Los Gatos (CA) : Sky Oaks production, Inc., 1988. – 224 p.
3. Fotos S.S. Integrating grammar instruction and communicative language teaching through grammar consciousness-raising tasks / S.S. Fotos // TESOL Quarterly. – 1994. – 28. – P. 323–351.
4. Green J.M. Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? / J.M. Green. – The Modern Language Journal. – 1993. – 77. – P. 1–10.
5. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting theory into practice / M. Lewis. – Thomson Heinle, 2002. – 223 p.
6. McDonough J. Materials and methods in ELT: A teacher's guide / J. McDonough, C. Shaw. – Oxford : Blackwell, 1993. – 318 p.
7. Nunan D. The learner centred curriculum: A study in the second language learning / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 196 p.
8. Tarnopolsky O.B. EFL teaching in the Ukraine: State-regulated or commercial? / O.B. Tarnopolsky // TESOL Quarterly. – 1996. – v 30. – P. 616–622.
9. Tarnopolsky O.B. Intensive immersion ESP teaching in the Ukraine: Theoretical foundations and practical results / O.B. Tarnopolsky // Joaquim Arnau, Josep M. Artigal (Eds.). Immersion Programmes: A European Perspective. – Barcelona : Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998. – P. 675–684.
10. Tarnopolsky O. Teaching English intensively in a non-English speaking country: Theory, practice, and results / O. Tarnopolsky. – ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 579, 1999. – 167 p.

УДК 37.018:004

ГИБРИДНАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-СЕРВИСА GOOGLE «КЛАСС»

Т.К. Варенко, канд. пед. наук, доцент (Харьков)

В статье приводится аналитический обзор функциональных особенностей и преимуществ сервиса Google «Класс», позволяющих повысить эффективность учебно-педагогического процесса, а также обосновывается актуальность использования данного веб-сервиса как элемента гибридной системы организации обучения.

Ключевые слова: Google «Класс», виртуальный класс, гибридное обучение, преподавание аналитического чтения, преподавание грамматики, преподавание устной практики.

Варенко Т.К. Гібридна система організації навчально-педагогічного процесу на основі використання веб-сервісу Google «Клас». У статті наводиться аналітичний огляд функціональних особливостей і переваг сервісу Google «Клас», що дозволяють підвищити ефективність навчально-педагогічного процесу, а також обґрунтовується актуальність використання цього веб-сервісу як елемента гібридної системи організації навчання.

Ключові слова: Google «Клас», віртуальний клас, гібридне навчання, викладання аналітичного читання, викладання граматики, викладання усної практики.

Varenko T.K. Hybrid system of the educational-pedagogical process organization using the Google Classroom. The article provides an analytical overview of the functional features and advantages of Google Classroom that can be used to enhance the effectiveness of the teaching and learning activities. It also grounds the relevance of its use as part of hybrid teaching and learning.

Key words: Google Classroom, virtual classroom, hybrid learning, teaching analytical reading, teaching grammar, teaching speech practice

Широко практикуемое использование Интернет-ресурсов и информационных технологий в процессе обучения и преподавания в учебных заведениях различных уровней уже достаточно давно стало общепринятой нормой и стандартной международной практикой в современной сфере образования. Их внедрением в том или ином масштабе в образовательный процесс движет разумное стремление участников этого процесса сделать преподавание и обучение более эффективным и менее время- и трудоёмким.

В этой связи нам хотелось бы, в частности, обратить внимание педагогов на инновационное образовательное приложение, разработанное корпорацией Google – Google «Класс» (Google Classroom). Ниже приводится подробный обзор

преимуществ гибридной системы организации учебно-педагогического процесса на основе использования вышеуказанного приложения Google в рамках его интеграции в процесс обучения четырёх академических групп студентов факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина.

Актуальность этого исследования обусловлена динамическим ростом удельного веса информационных технологий в современном обществе и образовательной среде как неотъемлемой и наиболее прогрессивной его части в контексте глобальных интеграционных процессов.

Целью этого исследования является аналитический обзор функциональных особенностей и преимуществ сервиса Google «Класс», позволяющих

повысить эффективность учебно-педагогического процесса, и обоснование актуальности использования данного веб-сервиса в академической среде с учётом основных положений Закона Украины «О высшем образовании», «Положения о дистанционном обучении» и Устава Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, в частности:

- среди основных задач высшего учебного заведения – «обеспечение органического сочетания в образовательном процессе образовательной, научной и инновационной деятельности» и «создание необходимых условий для реализации участниками образовательного процесса их способностей и талантов» [1];

- «университет – [...] высшее учебное заведение, осуществляющее инновационную образовательную деятельность...» [1];

- «целью дистанционного обучения является предоставление образовательных услуг путём применения в обучении современных информационно-коммуникационных технологий...» [2];

- «дистанционное обучение реализуется путём использования технологий дистанционного обучения для обеспечения обучения в различных формах» [2];

- среди основных задач университета – «внедрение в практику научных достижений, технических и технологических разработок» и «... внедрение в учебный процесс новейших информационных технологий и средств обучения...» [3];

- образовательная деятельность университета «направлена на создание условий для личностного развития и творческой самореализации человека, [...] подготовки к жизни и труду в современных условиях, разработку и внедрение образовательных инновационных технологий...» [3].

Объектом этого исследования является образовательный веб-сервис Google «Класс» (Google Classroom).

Предметом этого исследования является интеграция веб-сервиса Google «Класс» в традиционный образовательный процесс и создание гибридной системы организации учебно-педагогического процесса на основе использования Google «Класс».

Материалом исследования послужили задания, составленные и выполненные с использованием разнообразных функциональных возможностей сервиса Google «Класс».

Приложение Google «Класс» является бесплатным и доступным для преподавателей и студентов, зарегистрированных на домене учебного заведения. Доступ к рабочему пространству Google «Класс» предоставляется только зарегистрированным участникам по безопасному протоколу (https) с использованием одно- и двухуровневой процедуры аутентификации, что обеспечивает надлежащий уровень конфиденциальности и защиты от несанкционированного доступа. Функционал приложения несложен в использовании и обеспечивает реализацию следующих возможностей:

- создание отдельных классов по каждому отдельно взятому учебному аспекту/предмету или для каждой отдельно взятой группы студентов;

- создание объявлений для одной или сразу нескольких групп;

- создание заданий с возможностью прикрепления ссылок, мультимедийного контента (в том числе с сервиса YouTube), различных типов файлов, а также создание и хранение файлов на Google «Диске» (см. Рис. 1);

- установка сроков сдачи каждого конкретного задания с точностью до минуты (см. Рис. 1);

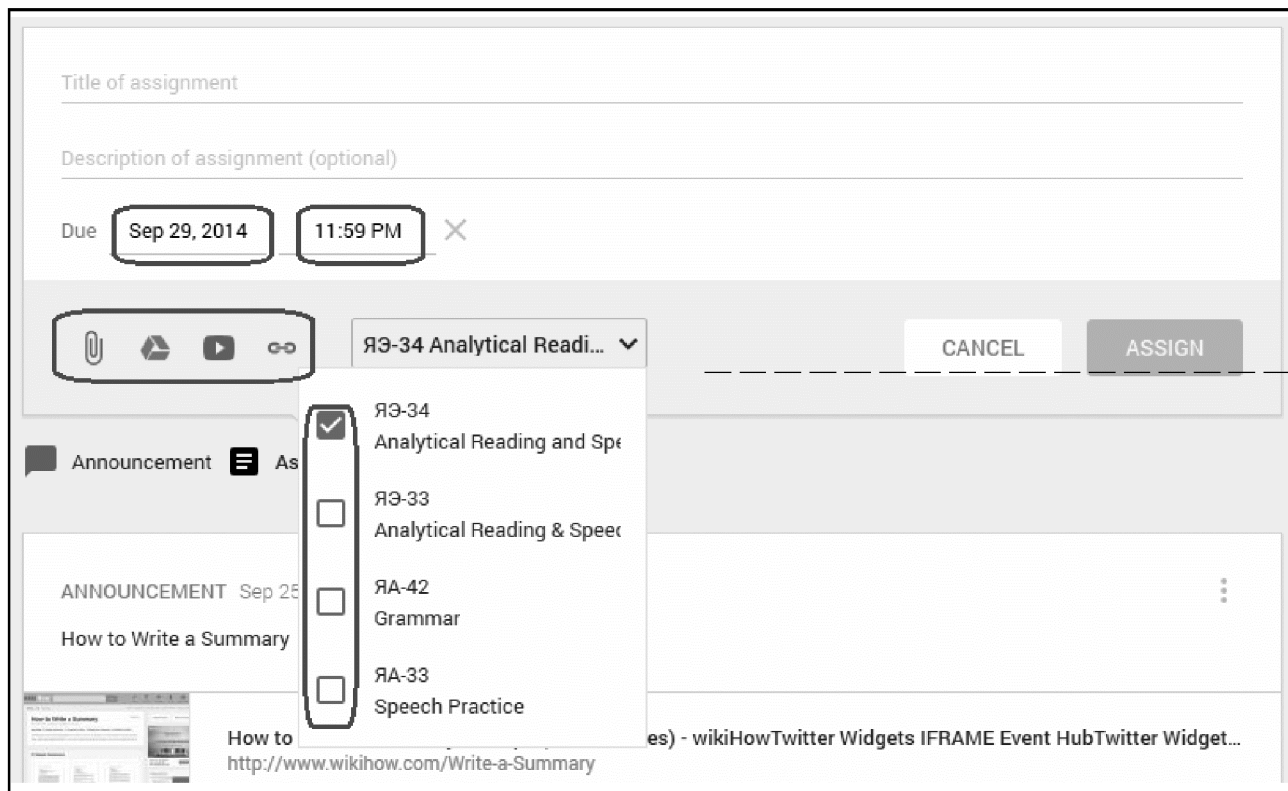


Рис. 1. Создание задания в Google «Класс» (1)

- графа выставления оценок за выполненные задания с гибкой шкалой оценивания для каждого конкретного задания;
- возможность отслеживания выполняемых студентами заданий в режиме реального времени и, при необходимости, оперативного внесения в них правок и/или рекомендаций, синхронно отображаемых на устройствах студентов (см. Рис. 2);

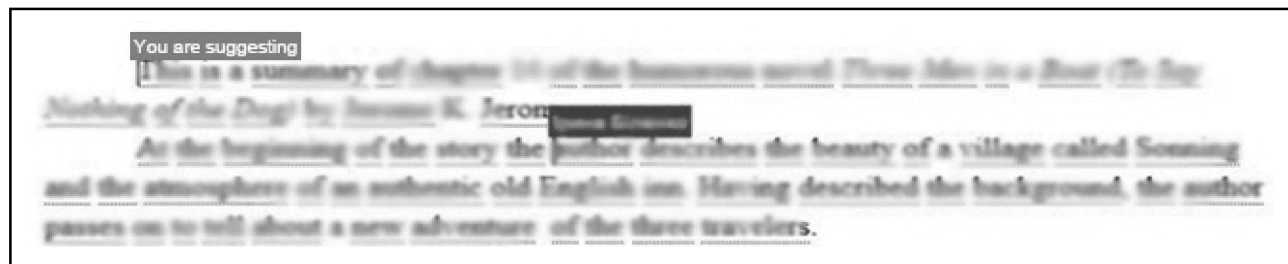


Рис. 2. Отслеживание выполнения задания в реальном времени (1)

- возможность редактирования и комментирования сданных студентами заданий с динамическим отображением правок в режиме реального времени (см. Рис. 3);

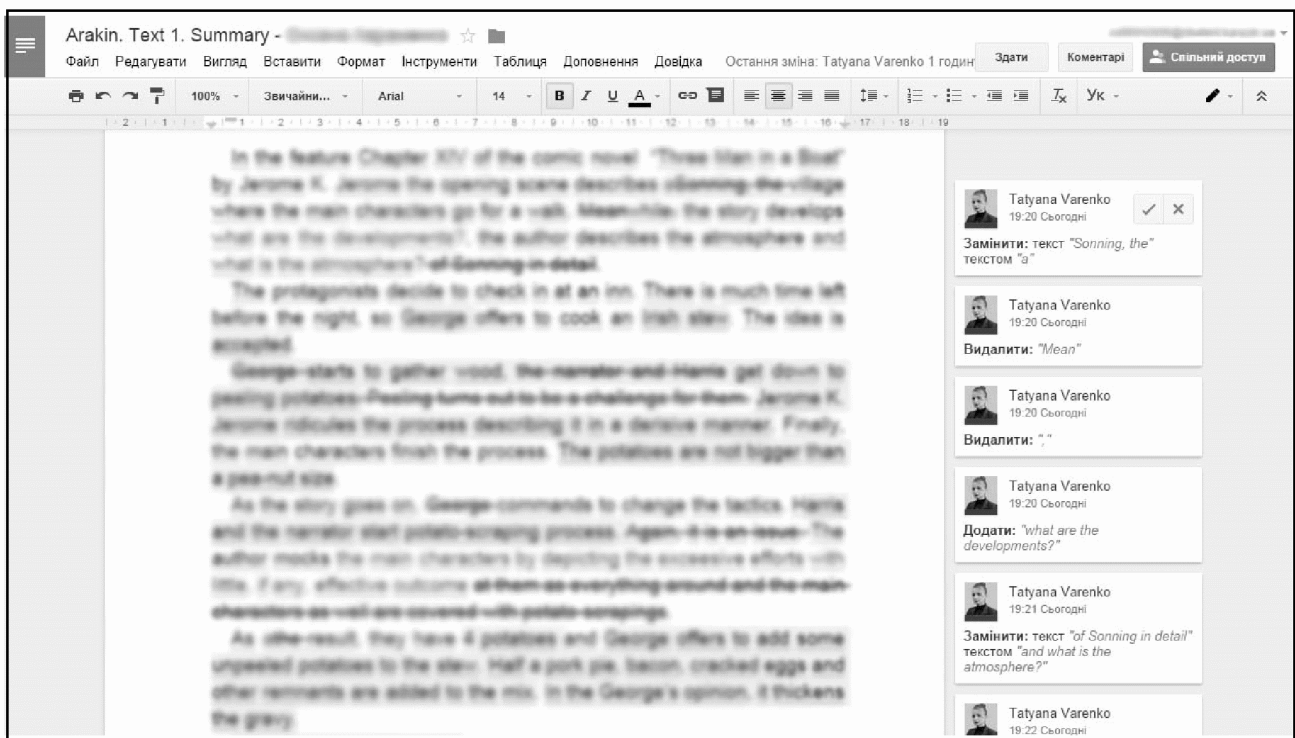


Рис. 3. Редактирование и комментирование задания (1)

- удобная боковая панель с отображением текущих и следующих заданий, упорядоченных в хронологическом порядке по срокам их сдачи (см. Рис. 4).

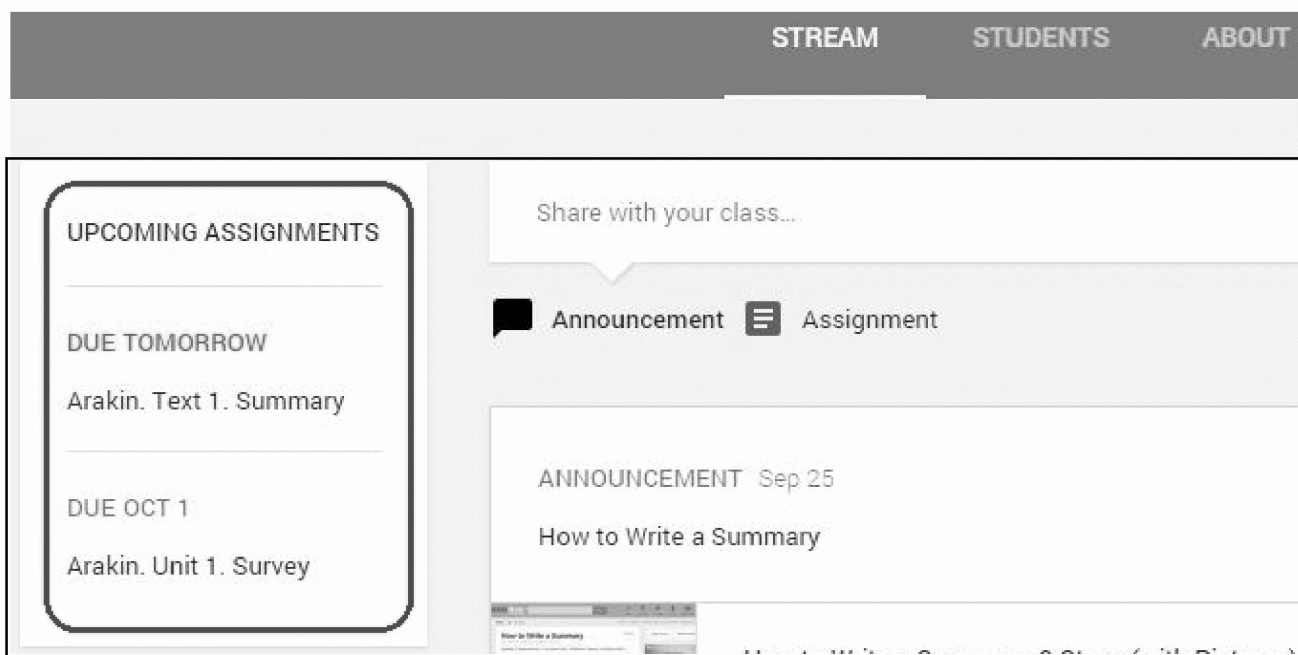


Рис. 4. Боковая панель с отображением заданий (1)

Исходя из описанного выше функционала, приложение Google «Класс» можно использовать как для лекционных (например, видеолекции, семинары для студентов с заданием прокомментировать или ответить на вопросы по содержанию), так и для практических занятий (диктант, перевод, сочинение, лабораторная работа, тесты, презентации, мини-форумы по заданной теме, реализуемые с помощью опции комментирования).

В порядке эксперимента виртуальный класс от Google на факультете иностранных языков Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина с сентября 2014 года реализуется в рамках преподавания различных аспектов английского языка, в частности, грамматики, аналитического чтения и устной практики. Участниками эксперимента выступают студенты 3 и 4 курсов переводческого и филологического отделений факультета. В рамках проводимого эксперимента под приложение Google «Класс» были адаптированы только домашние задания студентов. Рассмотрим, как можно адаптировать это приложение под каждый из вышеуказанных аспектов преподавания.

Самым простым примером, пожалуй, можно считать адаптируемость приложения Google «Класс» к преподаванию грамматики. Студентам в качестве заданий выдаются грамматические переводы и различные тесты по обрабатываемым аспектам грамматики, выставляется срок их выполнения, а затем выполненные задания проверяются, оцениваются и возвращаются студентам.

В качестве дополнения к преподаванию устной практики Google «Класс» может предложить более широкий спектр возможностей. Так, например, помимо написания эссе, студентам можно предложить просмотреть тематические видео или прочитать интересную аутентичную статью по изучаемой теме и прокомментировать их или ответить на вопросы по просмотренным/прочитанным материалам. При этом следует отметить, что такой метод использования оригинальных материалов никоим образом не затрагивает соответствующих авторских прав, вследствие

чего обеспечивается оптимизация и актуализация материально-технической базы учебного заведения в рамках процесса преподавания иностранных языков по сравнению с использованием традиционных учебно-методических материалов.

Ещё одним видом задания, прекрасно работающим в Google «Класс», является презентация/ доклад или диалог на заданную тему, которые студенты снимают на видео и оформляют в виде отдельно прикрепленного видеофайла либо ссылки на видеофайл, предварительно загруженный на сервис YouTube. При этом видеофайл, как и любой другой отправленный студентом файл (документ, архив, изображение), доступен для просмотра только преподавателю (в случае с YouTube при загрузке видео необходимо выбрать вариант «Доступно только тем, у кого есть ссылка»). По этому поводу хотелось бы отметить, что отправленные через Google «Класс» видеодиалоги получаются более реалистичными и артистичными по сравнению с диалогами, разыгрываемыми вживую в аудитории учебного заведения. Это, скорее всего, объясняется тем, что студенты, заведомо зная, что видеозапись с их участием увидит только преподаватель, не стесняются своих одноклассников и более полноценно раскрывают свой творческий и языковой потенциал. К тому же, у них есть возможность снимать неограниченное количество дублей, а значит, студенты проводят предварительную самостоятельную оценку своей презентации и самосовершенствуются в процессе.

В контексте аналитического чтения, приложение Google «Класс» можно использовать, например, для обучения студентов написанию аннотаций и резюме статей. Механизм сдачи и проверки заданий здесь предусматривает неограниченное количество возвратов исправленного задания преподавателем с последующей доработкой и повторной сдачей задания студентом (см. Рис. 5). При этом у преподавателя существует возможность не только вносить правки, но и оставлять комментарии по поводу любого слова, предложения или части задания (см. Рис. 3).

AR Task 1. Summary DUE SEP 28

Student	Status	Grade	Points
<input type="checkbox"/> [Avatar] Summary	DONE	No Grade	1
<input type="checkbox"/> [Avatar] Send a note	NOT DONE	No Grade	20
<input type="checkbox"/> [Avatar] Better, but can be improved	RETURNED	4/5	50
<input type="checkbox"/> [Avatar] Send a note	RETURNED	4/5	100
<input type="checkbox"/> [Avatar] Send a note	RETURNED	3/5	Ungraded
<input type="checkbox"/> [Avatar] The file is blank. Re-send.	RETURNED	0/5	
<input type="checkbox"/> [Avatar] Better, but still badly in need of	RESUBMITTED	3/5	
<input type="checkbox"/> [Avatar] Add a comment...	Not Returned	Not Returned	

Submission history

RESUBMITTED Sep 28, 3:26 PM

RETURNED Sep 28, 12:12 PM

RESUBMITTED Sep 25, 11:23 PM

RETURNED Sep 25, 9:53 PM

DONE Sep 20, 9:44 AM

4/5

W The summary of the chapter XIV of doc

Arakim, Text 1. Summary

[Avatar] Sep 25
Better, but can be improved further.

Tatyana Varenko 12:12 PM
Better, but can be improved further.

[Avatar] Add a comment...

Рис. 5. Ведомость задания (1)

В отличие от электронной почты, по которой также можно принимать и отправлять сочинения и резюме, в Google «Класс» под каждым заданием автоматически отображается динамическая таблица, содержащая поимённый список студентов-исполнителей этого задания с указанием напротив каждой фамилии текущего статуса выполнения этого задания (выполнено, не выполнено, возвращено, отправлено повторно) и полученной каждым студентом оценки (см. Рис. 5). Таким образом, на сортировку заданий, отслеживание их сроков сдачи и истории редактирования не требуется дополнительных временных затрат.

Отдельным пунктом следует отметить впечатления самих студентов от использования Google «Класс». Согласно текущим результатам наблюдений, больше всего им нравится то, что на боковой панели приложения в хронологическом порядке отображаются следующие задания с напоминанием о необходимости их сдачи в указанные там же сроки. Благодаря наличию такой функциональной особенности, становится практически невозможным забыть выполнить какое-либо задание в срок. Также им нравится сам принцип работы в электронном формате на дистанционной основе с использованием удалённого сервера обработки и хранения данных. Доступ в Google «Класс» можно получить с любого устройства с выходом в Интернет – для этого подходит любой смартфон, нетбук или «умный» телевизор. Выполненное задание невозможно забыть дома или потерять – оно всегда доступно. Для выполнения заданий не требуются тетради, а кроме того, нет необходимости в покупке офисного ПО – все документы можно оформить в электронном виде онлайн с использованием бесплатных офисных приложений, предоставляемых ассоциированным веб-сервисом Google «Диск» (Google Drive), доступ к которому обеспечивается синхронно под той же учётной записью.

Само собой разумеется, что на современном этапе развития информационных технологий учеб-

ные задания, описанные выше в контексте использования Google «Класс», можно в той или иной мере успешно реализовать с использованием ряда других приложений и платформ, однако, исходя из приобретённого опыта практического применения информационно-технологических образовательных инструментов, их реализация в рамках единой глобальной платформы наряду с высокой степенью интеграции, автоматизации и систематизации элементов учебного процесса, безусловно, делает Google «Класс», по нашему мнению, наиболее перспективным, эффективным и удобным в использовании.

Таким образом, проведённый выше анализ функциональных возможностей сервиса Google «Класс» в рамках его использования применительно к обработке традиционных домашних заданий на текущем этапе эксперимента позволяет сделать вывод о том, что выбранный нами сервис является эффективным инструментом для повышения качества выполнения заданий студентами, обеспечивает своевременность исполнения, легкодоступность и сохранность заданий, сокращает временные затраты на их создание, редактирование и отслеживание, способствует более качественному раскрытию творческого потенциала студентов, и его интеграция в учебный процесс соответствует требованиям действующих нормативных актов законодательства Украины в сфере образования.

Перспективным представляется расширение использования этого приложения для полноценной реализации удалённого обучения и разработки дистанционных курсов на его основе, в частности, в целях обеспечения непрерывности учебного процесса и его устойчивости к различным факторам влияния форс-мажорного характера, в определённых ситуациях препятствующих нормальному ходу образовательного процесса, например, стихийные бедствия, карантинные меры, неблагоприятная эпидемиологическая ситуация, вынужденное отсутствие или другие непредвиденные обстоятельства участников учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон України «О высшем образовании» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print> 1408372644690977.
2. Положение о дистанционном обучении [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
3. Устав Харьковского национального университета

имени В. Н. Каразина [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.univer.kharkov.ua/docs/statute/statute_KhNU.pdf.

**СПИСОК ИСТОЧНИКОВ
ИЛЛЮСТРАТИВНОГО
МАТЕРИАЛА**

1. Google «Класс» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <https://classroom.google.com>.

УДК 811:378.147.091.32-028.22

ОПТИМІЗАЦІЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ЛЕКЦІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ РОЗДАТКОВОГО МАТЕРІАЛУ ТА ІНТЕРАКТИВНОГО КОНСПЕКТУ

О.І. Гридасова, канд. філол. наук, Л.М. Рябих (Харків)

Статтю присвячено розгляду роздаткового матеріалу та інтерактивного конспекту як засобів оптимізації американської академічної лекції, проаналізовано особливості типів роздаткового матеріалу та інтерактивного конспекту, встановлено їх основні комунікативні завдання, а також переваги та недоліки використання цих мікрожанрів у навчальному процесі. Розглянуто вплив спільногрупового, спеціальногрупового та індивідуального чинників на використання зазначених мікрожанрів, ґрунтуючись на частотності їх використання. Визначено домінантність або периферійність роздаткового матеріалу та інтерактивного конспекту як мікрожанрів американської академічної лекції.

Ключові слова: американська академічна лекція, інтерактивний конспект, мікрожанр, навчальний процес, роздатковий матеріал.

Гридасова Е.И., Рябых Л.М. Оптимизация американской академической лекции путем использования раздаточного материала и интерактивного конспекта. Стаття посвящена рассмотрению раздаточного материала и интерактивного конспекта как способов оптимизации американской академической лекции, проанализированы особенности типов раздаточного материала и интерактивного конспекта, установлены их основные коммуникативные задачи, а также преимущества и недостатки использования этих микрожанров в учебном процессе. Рассмотрено влияние общегруппового, специальногруппового и индивидуального факторов на использование указанных микрожанров, основываясь на частотности их использования. Определена доминантность или периферийность раздаточного материала и интерактивного конспекта как микрожанров американской академической лекции.

Ключевые слова: американская академическая лекция, интерактивный конспект, микрожанр, раздаточный материал, учебный процесс.

Grydasova O.I., Ryabykh L.M. Optimization of the American academic lecture through handout and class note usage. The article examines handout and class notes as the optimization means of the American academic lecture, it analyzes the features and types of handout and class notes. The advantages and disadvantages of using these micro-genres in the teaching process are subjected to analysis as well as their basic communicative tasks. The influence of general, group and individual factors on the use of handout and class notes is analyzed based on their frequency. The dominant or peripheral status of handout and class notes as micro-genre of the American academic lectures is proved.

Keywords: American academic lecture, class note, handout, micro-genre, teaching process.

До актуальних проблем методики викладання у вищій школі належить вивчення засобів, що оптимізують навчальний процес. Із плином часу спектр цих засобів значно розширюється: якщо раніше викладач міг демонструвати предмети, малюнки чи здійснювати досліди, то із часом з'явилися технічні засоби навчання, а сьогодні значну питому вагу мають також інформаційні технології.

Сьогодні вітчизняна освіта ставить перед собою амбітні завдання, реалізація яких потрібна для відповідності найвищим світовим стандартам. До нагальних завдань вищої школи належить і аналіз різноманітних інструментів, що сприяють оптимізації навчального процесу.

Об'єктом нашого дослідження є засоби оптимізації американської академічної лекції, зокре-

ма роздатковий матеріал та інтерактивний конспект. Матеріалом дослідження послужили лекції викладачів Єльського університету – одного з провідних вищих навчальних закладів США. Ці лекції розміщені в мультимедійному форматі на сайті університету.

Метою роботи є з'ясування специфіки роздаткового матеріалу та інтерактивного конспекту як інструментів оптимізації навчання, встановлення їх основних комунікативних завдань, а також аналіз переваг та недоліків використання зазначених мікрожанрів американської академічної лекції.

Американська академічна лекція (ААЛ) має статус макрожанру, бо потенційно може містити у своєму складі мікрожанри. Заданими нашого аналізу до цих мікрожанрів належать *роздатковий матеріал* та *інтерактивний конспект*, що і буде розглянуто далі.

Останнім часом більшість вчених сходяться на думці, що роздатковий матеріал для супроводу лекції є ефективним методичним прийомом, але часто виникає плутанина і розбіжності у розумінні того, яким повинен бути згаданий матеріал і коли його слід залучати до навчального процесу. Все частіше, коли ми говоримо про роздатковий матеріал, ми маємо на увазі не купу паперових копій, розданих на лекції, а ресурси, що пропонуються аудиторії в електронному вигляді. У цій розвідці ми розглянемо різні типи роздаткового матеріалу у спробі відповісти на деякі з запитань про те, коли і як вони повинні застосовуватися, що в них повинно бути і як вони впливають на ефективність навчання.

Роздатковий матеріал визначається як друкований матеріал, що використовується для пояснення та сприяння засвоєння матеріалу [6; 7]. Роздатковий матеріал допомагає сприймати матеріал не тільки безпосередньо під час лекції, але й поза межами навчального закладу, ось чому термін «роздатковий матеріал» тлумачать не тільки як друковані матеріали, що роздаються під час лекції, але й ті, що передаються через електронні носії [8]. Переваги використання цього жанру є очевидними (звільнення студентів від надмірного конспектуван-

ня; забезпечення важливою інформацією, яка недоступна широкому загалу; сприяння кращому розумінню та закріпленню матеріалу; підвищення уваги та мотивації).

Але існують також протилежні точки зору, які, наприклад, пов'язують пасивність студентів із надмірним використанням роздаткового матеріалу та наголошують на тому, що студенти мають проявляти більшу самостійність під час конспектування [6].

Жанр роздаткового матеріалу досліджується у працях з педагогіки [3] та в лінгвістиці, де вивчено його функціонування в окремих жанрах наукового спілкування [5, с. 286]. Слід зазначити, що цей мікрожанр функціонує як невід'ємна складова ААЛ, де він використовується у таких різновидах:

1) Навчальна програма (*syllabus*). Цей тип роздаткового матеріалу завжди роздається викладачами на першій лекції, яка є, здебільшого, вступною. До складових цього роздаткового матеріалу можуть входити такі пункти, як інформація про викладача, його координати; інформація про курс, що викладається; література; вимоги щодо відвідування лекцій, семінарських занять; критерії оцінювання робіт. Для глибшого розуміння, пропонуємо розглянути зазначений тип роздаткового матеріалу на прикладі, поданому далі:

Syllabus

Professor: *Diana E. E. Kleiner, Dunham Professor of History of Art and Classics*

Description

This course is an introduction to the great buildings and engineering marvels of Rome and its empire, with an emphasis on urban planning and individual monuments and their decoration, including mural painting. While architectural developments in Rome, Pompeii, and Central Italy are highlighted, the course also provides a survey of sites and structures in what are now North Italy, Sicily, France, Spain, Germany, Greece, Turkey, Croatia, Jordan, Lebanon, Libya, and North Africa. The lectures are illustrated with over 1,500 images, many from Professor Kleiner's personal collection.

Texts

Ward-Perkins, John B. *Roman Imperial Architecture*. New Haven: Yale University Press, 1994.

Claridge, Amanda. *Rome: An Oxford Archaeological Guide, second edition*, Oxford and New York: Oxford University Press, 2010.

Requirements

The course requires two midterms and a term paper. The paper is approximately 8 pages of text, plus footnotes or endnotes, bibliography, and illustrations. Students should choose their topic from three options: traditional research paper, select a building/select a theme, and design a Roman city.

Grading

Midterm examination 1: 30%

Midterm examination 2: 30%

Final paper: 30%

Participation in online forum: 10%.

2) Роздатковий матеріал, що містить тест. Як правило, студенти, що починають вивчати курс, повинні визначитись чи справді він їм підходить. Для цього викладач може запропонувати пройти тест (*diagnostic test/quiz*), який показує рівень знань студента.

Цей тип роздаткового матеріалу не є доступним у матеріальній формі для користувача сайту, оскільки він актуальний лише для студентів, які хочуть вивчати цей курс а той факт, що такий мікрожанр наявний, демонструють транскрипти:

Professor Craig Wright: We're going to have a diagnostic quiz and you are taking a quiz the first day. Now that's on the back of your handout there. This is not really a quiz 'cause we're not going to collect it. You can throw it away going out. It's in here to – intended to do two things: one, to show you something about the method that we will be using in here and two, to show you something of the level of this course – the level of the course. (Listening to Music; The Department of Music; Lecture 1).

3) Роздатковий матеріал, що містить поточний тест (*problem tests*).

4) Роздатковий матеріал, що містить варіанти відповідей на поточний тест (*answer sheets/problem set solutions*), розглянемо на прикладі:

Problem set solutions

Astronomy 160: Frontiers and Controversies in Astrophysics

Homework Set # 5 Solutions

1) Consider a binary star system consisting of two $1.5M_{\odot}$ neutron stars. Suppose one of the neutron stars is a pulsar with an average observed pulse period of exactly 2 seconds. If the orbit is circular and edge-on to our line of sight, what is the maximum and minimum pulse period observed? (Note: the pulse period P_p obeys the same Doppler shift formulas as wavelength does).

Total Mass: $M = M_{NS} + M_p = 1.5M_{\odot} + 1.5M_{\odot} = 3M_{\odot} = 6 \times 10^{30} \text{ kg}$, ORBITAL period: $P = 8 \text{ hr} = 8 \text{ hr} \times 3600^{\text{sec}} = 3 \times 10^4 \text{ s}$. Now use this information to solve for the orbital velocity of the pulsar. In order to do that, we must first find the total orbital velocity of the system, where $V = V_{NS} + V_p$. Because $V_{NS}M_{NS} = V_pM_p$ and $M_{NS} = M_p$, then $V_p = V/2$.

Now combine the following equations

$$a = \frac{P^2 GM}{4\pi^2} \text{ and } a = \frac{VP}{2\pi}$$

$$VP^3 - P^2 GM \sim 2W = 4\pi^2 V^3 p^3 - p^2 GM 8\pi^3 = 4\pi^2$$

Оскільки на заняття студент повинен прийти підготовленим, викладачами складаються тести (*problem tests*), які студент має опрацювати до того, як йому надсилаються в електронному вигляді відповіді на ці тести (*answer sheets/problem set solutions*).

5) Роздатковий матеріал, що містить цитування (уривки текстів). Цей тип роздаткового матеріалу зазвичай використовується на лекціях з літератури, на яких викладач активно використовує цитування.

6) Роздатковий матеріал, що містить рекомендації до підготовки до тесту та перелік компетентностей, якими має володіти студент (*prep sheet*).

Хоча цей тип роздаткового матеріалу не є доступним у матеріальній формі для користувача сайту, але факт наявності такого мікрожанру демонструють транскрипти:

Professor Craig Wright: You will be given a list of pieces that you'll have to prepare for a little bit

and then we will play out of those particular pieces, but most importantly, I will give you a prep sheet. Each test comes in advance with a prep sheet telling you how to get ready for that particular test. (*Listening to Music; The Department of Music; Lecture 1*).

7) Роздатковий матеріал, що містить специфічну термінологію або дати.

Цей тип роздаткового матеріалу може використовуватись, наприклад, у лекції з релігієзнавства, в якій міститься багато власних імен та дат:

Professor Christine Hayes: So those are the last two things we really need to do. An overview of the structure of the Bible. So you have a couple of handouts that should help you here. (Introduction to the New Testament History and Literature; The Department of Religious Studies; Lecture 1).

8) Роздатковий матеріал, що дублює аудіовізуальні матеріали/тезисний виклад лекції (*Notes*).

9) Роздатковий матеріал, що містить інформацію корисну для студента (*help sheet*).

Цей тип роздаткового матеріалу також не є доступним у матеріальній формі для користувача сайту, але той факт, що такий мікрожанр наявний, демонструють транскрипти:

Professor Charles Bailyn: The magic word, here, is 'help sheet', which will be posted later this afternoon. (Frontiers and Controversies in Astrophysics; The Department of Astronomy; Lecture 16).

Таким чином, мікрожанр роздатковий матеріал представлений в ААЛ різними типами, які сприяють навчанню, координують організаційну роботу і можуть бути обов'язковими для кожного курсу лекцій (наприклад, навчальна програма) або довільно обиратися залежно від дисципліни та цілей викладача.

Викладачі також можуть вести *інтерактивний конспект (class notes)*, що є продуктом такого технічного засобу навчання як графопроєктор та належить до мікрожанрів, що охоплюються лекцією.

У процесі проведення аналізу було засвідчено, що інтерактивний конспект використовується на лекціях з астрофізики, де для пояснення мате-

ріалу використовуються численні формули, графіки тощо. Графопроєктор (інша назва – кодоскоп), за допомогою якого створюється інтерактивний конспект, є приладом, призначеним для проєкції інформації, що нанесена на спеціальну прозору плівку за допомогою комп'ютера, копіювального апарату або вручну спеціальними фломастерами [4]. За своїми функціями графопроєктор збігається з використанням аудиторної дошки, яка також використовується, особливо, коли треба експонувати записи впродовж довшого часу [1]. Цей технічний засіб має низку переваг, а саме:

- Наочне приладдя допомагає зосередитися і підтримувати увагу;
- Багато людей краще сприймають інформацію візуально; вони розуміють і запам'ятовують більше з того, що вони бачать і читають, чим чують;
- Наочне приладдя допомагає контролювати роботу в групі; воно пропонує план роботи (те, про що ми говоримо в даний момент) і не дає учасникам відхилитися вбік;
- Наголошує на основній ідеї;
- Сприяє зміцненню довіри до професіоналізму й авторитету лектора;
- Легкість у підготовці
 - можна написати від руки;
 - можна роздрукувати на комп'ютері з використанням графіки;
 - можна зробити копію на копіювальній машині;
- Допомагає зберігати контроль за аудиторією
 - кімната може бути частково освітлена, а виступаючий знаходиться обличчям до аудиторії, що допомагає утримувати увагу слухачів;
- На деяких плівках для графопроєктора є поля, які можна використовувати для записів;
- Вносить розмаїтість у процес навчання
 - плівки зі спонтанними записами можна зберегти і потім переписати.

Розділяють декілька типів інформації для показу за допомогою графопроєкторів:

1. План лекції чи основні пункти лекції.
2. Аналіз конкретної ситуації (виклад фактів).

3. Питання (для обговорення, дебатів чи мозкового штурму).
4. Самостійний тест (розрахований на одержання відповідей учасників).
5. Графіки, таблиці, статистика, дані.
6. Цитати (уривки із законів, інструкцій тощо).
7. Матеріали, розраховані на залучення уваги – малюнки, вагомі твердження, статистика тощо).
8. Завершальний матеріал (огляд, перевірочний лист, керівництво) [2].

З цієї причини викладачі Єльського університету, лекції яких використано як матеріал нашого дослідження, іноді вдаються до використання графопроектора. За його допомогою й виникає такий сучасний мікрожанр академічного дискурсу як інтерактивний конспект.

Основними комунікативними завданнями інтерактивного конспекту є: (1) сприяння успішній рецепції усного мовлення викладача через надання візуальної вербальної (писемне мовлення) та невербальної (формули, графіки, малюнки) підтримки; (2) висвітлення ключових положень лекції; (3) інформування студентів про основний зміст і структуру лекційного курсу або конкретної лекції; (4) допомога студентам в організації самостійної роботи.

Для вирішення цих завдань викладач включає до інтерактивного конспекту інформацію про характер курсу лекцій (*Not a survey course – 3 topics in depth*), його цільову аудиторію (*preference for fresh/soph*), необхідний рівень підготовки (*high school algebra/geometry*), відмінність курсу від подібних (*ASTR 120 has similar level, but better for math/science phobic*). Основна частина інтерактивного конспекту припадає на візуалізацію ключових змістових положень, здійснювану графічно та вербально. До того ж, викладач може записувати й інструкції щодо аудиторної та позааудиторної роботи студентів (стосовно відвідування занять, виконання домашніх завдань тощо).

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що студент, який самостійно конспектує лекцію, має власні уявлення щодо того, що є у лекції головним і складає свій конспект у відповідності до цього.

Конспект власне викладача, на наш погляд, є цінним з точки зору виокремлення ключових питань та їх графічної ілюстрації саме з позиції викладача, а до недоліків можна віднести лише труднощі, пов'язані з розумінням не завжди зрозумілого почерку викладача.

Роздатковий матеріал як мікрожанр (у різних його варіантах) входить до усіх досліджених жанрових реалізацій, що визначає цей мікрожанр як **домінантний** для ААЛ. *Інтерактивний конспект* зафіксовано у 5 % усього вивченого масиву жанрових реалізацій, а отже він є **периферійним** мікрожанром ААЛ. При цьому, на використання мікрожанрів впливає **спільногруповий** чинник, це, зокрема, стосується роздаткового матеріалу, а саме: використання такого різновиду як навчальна програма (*syllabus*) на першій лекції курсу. **Спеціалізаційногруповий** чинник впливає на вживання обох мікрожанрів: роздатковий матеріал, що містить цитати, використовується на лекціях з літератури, а інтерактивний конспект – з астрофізики. Вплив **індивідуального** чинника виявляється у частотності використання роздаткового матеріалу різними викладачами та в тому, що інтерактивним конспектом послуговується викладач лише одного з опрацьованих нами курсів.

Отже, викладене дає підстави дійти висновку, що роздатковий матеріал як засіб оптимізації навчального процесу є типовим для ААЛ, у той час як інтерактивний конспект на сьогодні використовується лише зрідка.

Перспективним, на наш погляд є вивчення можливостей оптимізації лекційних курсів вітчизняних викладачів, шляхом більш продуктивного й більш різноманітного вживання роздаткового матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства: [монография] / Т.В. Габай. – М. : МГУ, 1988. – 256 с.
2. Матеріали тренінгу для тренерів. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : www.ipro.org.ua/.../15_materialy_treninga.doc.
3. Стародубцев В.А. Применение аудиовизуальных средств и раздаточных материалов на лекционных занятиях / В.А. Стародуб-

- цев, М.К. Медведева // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 104–107. 4. Что такое графопроектор? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sites.google.com/site/grafoprektor/cto-takoe-grafoproektor>. 5. Яхонтова Т.В. Лінгвістична генологія наукової комунікації : [монографія] / Тетяна Вадимівна Яхонтова. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 420 с. 6. How to use handouts effectively [Electronic resource]. – Access : <http://www2.wmin.ac.uk/mcshand/TEACHING/handouts>. 7. Scrivener J. Classroom Management Techniques / J. Scrivener. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 315 p. 8. Teaching and Learning Development Unit [Electronic resource]. – Access : <http://www.sussex.ac.uk/>.

УДК 378.147

КОРЕКЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ФОБІЙ У СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЧЕРЕЗ ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В.Г. Касьянова, канд. психол. наук (Харків)

У статті проаналізовано необхідність корекції соціальних фобій у студентів-економістів на заняттях з англійської мови професійного спрямування, що пов'язані з відсутністю мотивації через складні умови на ринку праці в країні та тривожними очікуваннями своєї майбутньої професійної реалізації.

Ключові слова: корекція, мотивація, соціальна фобія.

Касьянова В.Г. Коррекция социально-профессиональных фобий у студентов-экономистов через формирование целеполагания на занятиях по английскому языку. В статье проанализирована необходимость коррекции социальных фобий у студентов-экономистов на занятиях по английскому языку профессионального направления, которые связаны с отсутствием мотивации из-за сложных условий на рынке труда в стране и тревожными ожиданиями своей будущей профессиональной реализации.

Ключевые слова: коррекция, мотивация, социальная фобия.

Kasianova V.G. Correction of social professional fobia at students of economics through purpose setting ability at English classes. The article deals with the necessity to correct social fobias of students of economic departments at business English classes, which are connected with the lack of motivation under difficult conditions at labor market in the country and alarm expectations of their future professional realization.

Key words: correction, motivation, social fobia.

В Україні багато студентів вищих навчальних закладів, які спеціалізуються у менеджменті зовнішньоекономічної діяльності, міжнародній економіці тощо, поступають на навчання заради можливості одночасного оволодіння англійської мови свого фахового спрямування. Мотивація, безперечно, є рушійною силою успішності навчання. Завдання викладача – виявити з якою мотивацією студент прагне оволодіти іноземною мовою та, навпаки, причини його невмотивованості до цього, щоб максимально використати мотиваційний чинник у навчальному процесі.

Аналіз результатів анкетних опитувань та співбесід показує, що меншість студентів прагне інтегруватися у культурне середовище певного суспільства, а більшість мотивується бажанням досягти успіху у навчальній діяльності, професійній кар'єрі та економічному зростанні. Проте, збільшується певна частка невмотивованих взагалі студентів

із-за сумних подій в Україні. У значній кількості студентів майже неможливо швидко виявити вмотивованість через несформованість системи критеріїв загальнолюдських цінностей з одного боку, та все більшої сформованості соціально-професійних фобій з іншого. Виокремлення двох видів мотивації для посилення інтересу до вивчення англійської мови, вмиле поєднання інтегративної та інструментальної мотивації згідно соціального попиту в рамках однієї аудиторії, ознайомлення студентів із сучасними програмами стажування за фахом у європейських країнах та допомога із поданням документів на такі програми є нагальним викликом та обов'язком для викладача англійської в нашій країні. Отже, для вирішення проблеми потенційної виховної можливості англійської мови як засобу формування загальнолюдських цінностей детального методичного вивчення потребують наступні питання: розширення системи критеріїв та показників

формування загальнолюдських цінностей у процесі навчання англійської мови, розробка індивідуальних програм формування загальних цінностей у ході такого навчання на основі персональної вмотивованості студентів.

Але у більшості випадків бачити таку персональну вмотивованість у студента готовою та зрілою є рідким подарунком долі для викладача, тому подолання сумнівів та страху бути професійно нереалізованим, неспроможності використовувати англійську мову у майбутній кар'єрі – це сумісна кропітка праця викладача та студента з усіма існуючими методами корекції, що і становить актуальність цього дослідження. Методика діагностики рівня невротизації Л.І. Вассермана, діагностики рівня тривожності Філіпса, шкала непрацездатності Д. Шихана (Sheehan Disability score), діагностика стану психологічної адаптації та причини дезадаптації згідно з опитувачем Р.Б. Кеттелл, тест К. Леонгарда – Н. Шмішека було використано з метою вивчення психологічних особливостей формування соціально-професійних фобій у студентів 1–2 курсів економічного факультету та з метою отримання даних порівняльного аналізу.

Об'єктом дослідження є соціально-професійні фобії студентів економічних спеціальностей. Предмет дослідження – психолого-педагогічна корекція цих фобій на заняттях з англійської мови професійного спрямування. Мета – розробка системи заходів такої корекції, що базується на міждисциплінарних підходах та формуванні професійного цілепокладання.

Положення психологічної науки про взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх факторів у розвитку особистості (Л.С. Виготський, А.К. Дусавицький, Г.С. Костюк), глибинні причини кризи в Україні, уявлення про психологічну природу страхів (О.І. Захаров, А.С. Співаковська), положення про розвиток емоційної сфери у юнацькому віці (Є.І. Рогов, І.С. Кон, Р.А. Рассел, П.С. Гуревич), статус англійської мови як міжнародної допомогли розробити та апробувати систему психолого-педагогічної корекції соціально-професійних фобій у студентів-економістів.

Забезпечення гармонійного формування особистості як найважливішої соціальної задачі цивілізованого суспільства є предметом вивчення різних наук. Виховати повноцінну та освічену особистість складно, якщо постійно не корегувати низьку самооцінку, спотворене мовне виховання, не вивчати різнобічні аспекти адаптації студента спочатку до соціально-навчального, а пізніше – до соціально-професійного середовища. Від 7% до 60% слухачів в залежності від групи (від регіональної приналежності) мають фобію професійної неспроможності, невизнаності в умовах подолання непростих проблем на різних територіях України.

Австрійський філософ Людвіг Вітгенштейн сказав: «Кордони моєї мови – це кордони мого світу». І чим більш широким стає світогляд наших студентів, тим краще для них та нашої країни. Англійська мова зайняла впевнену позицію в сучасному світі та не здає її і в Україні навіть у такий нелегкий час, як стан економічної та політичної кризи. Кожен день скорочується кількість робочих місць, все більше людей залишаються без роботи, обсяги виробництва значно зменшуються. І що ж тепер робити людям? Відповідь лише одна: потрібно знайти в собі додатковий ресурс для навчання і майбутнього заробітку. Всім вже зрозуміло, що англійську варто вивчати не тільки для себе, але ще й з користю для свого матеріального становища. У китайській мові слово «криза» складається із двох ієрогліфів – «вей» (небезпечний час) та «цзі» (шанс). Криза – не час ховатися від світу та мріяти пережити складні часи. Криза – це шанс побачити альтернативний шлях вирішення життєвих задач, відкрити нові можливості. Криза – не привід відкласти життя «на певний час», але ж той самий момент зробити єдину вірну та стовідсоткову інвестицію – інвестицію у самого себе! За будь-яких форс мажорах наші знання і навички залишаються з нами та працюють на нас. Знання мов є саме таким універсальним та ніколи не девальвувочим навичком, котрий не тільки розширює ментальність, але й реальну географію професійних та особистих можливостей, дає краще розуміння рідної мови та культури через вивчення

іноземної, тобто розуміння своєї національної ідентичності, коли людина бачить свою цінність, наскільки вона унікальна, відчуває себе впевнено.

Освітній продукт створюється в процесі науково-педагогічної праці. Успіх навчання та вивчення залежить від того, наскільки цей освітній продукт відповідає вимогам ринку освітніх послуг своєю конкурентоспроможністю. Процес становлення ринку праці в Україні супроводжується посиленням його сегментації. В соціально-економічній структурі працездатного населення відбуваються суттєві зрушення, які трансформують практично однорідну всезагальну зайнятість дореформеного періоду в сегментований ринок праці. Кожний сегмент як зайнятого, так і незайнятого населення відрізняється специфікою свого соціального статусу, економічною поведінкою, гарантіями зайнятості, рівнем та стабільністю доходів, захищеністю ринку праці. Криза досить сильно змінила мислення роботодавців: країні потрібні не стільки люди-функції, скільки люди-особистості. Якщо раніше у момент, так би мовити, благополуччя, потрібні були люди, які дуже добре пристосовувались, то зараз, коли кожна копійка на рахунку, коли кожен крок у продажі, то, звичайно, потрібні особистості. У столиці зараз оголошено конкурс на антикризові посади у різних галузях для молоді з вільним володінням англійської мови. Отже, необхідно негайно оптимізувати методи навчання англійської мови з метою підготовки особистостей, вільних від вищезазначених фобій та з потужним цілепокладанням, яке робить непотрібними усілякі психокорекції. Викладач кожної дисципліни у таких турбулентних країнах як Україна приносить користь молоді, коли він вміло комбінує обов'язковий базовий матеріал згідно з робочим планом та опційний, який умовно можна поділити на дві категорії. Перша – це той матеріал, який задовольняє зацікавленість, підвищує загальну ерудицію в умовах стабільного ринку праці. Друга – це той матеріал, що задовольняє нагальні потреби майбутнього працевлаштування у кризових економічних умовах.

Вивчення проблем ринку праці та визначення пріоритетів державної політики у цій сфері потре-

бує проведення постійного відповідного моніторингу. «Моніторинг» латинською означає «спостерігаючий», це механізм здійснення постійного нагляду за умовами та показниками розвитку ринку з погляду його сегментів та з метою оцінки і прогнозування його кон'юнктури. Об'єктами моніторингу ринку праці (*objects of monitoring of a labor market*) виступають окремі соціально-демографічні та професійні групи населення, макроекономічні показники, що характеризують розвиток галузей економіки країни, базові підприємства, установи різних форм власності. Предметом моніторингу ринку праці (*subjects of monitoring of a labor market*) є явища та процеси, що відбуваються у соціально-трудої сфері. І дуже важливо, щоб через тексти англійською мовою про реальний стан майбутнього працевлаштування сформувався у студентів фобію не вивчити англійську мову, яка буде поступово заміщувати фобію професійної майбутньої нереалізованості внаслідок безробіття, низьку самооцінку.

Якщо зазвичай значну роль у розвитку соціальних фобій відіграють індивідуально-психологічні фактори і дещо менший вплив на формування соціально обумовлених страхів мають негативні соціально-психологічні, соціогенні та психогенні фактори, то за теперішніми обставинами має місце зворотній перебіг подій.

Вищевикладене стимулює викладача англійської ділової мови:

- робити моніторинг праці в економічній сфері;
- виявити певний відсоток студентів у кожній групі, які не вірять у можливість застосування англійської мови у роботі за фахом для хорошої заробітної плати та самоствердження;
- у межах традиційних методичних завдань (практика перекладу, переказу, обговорення і т.п.) використовувати на заняттях з іноземної мови професійного спрямування інформацію про різні тури проходження співбесід та типи завдань на співбесідах для роботи у фірмах з іноземним капіталом;
- допомагати складати мотиваційні листи та резюме для влаштування на достойне робоче місце;

- видавати методичні брошури для самостійної роботи з вищезазначеною інформацією із завданнями, розробленими у рамках викладання англійської мови для спеціальних цілей, починаючи з першого семестру, щоб прискорити мотивацію вивчення мови у фаховому напрямку.

Все це становить значну частину психокорекційних кроків у рамках практичних занять та консультацій. Доцільно використовувати дані МОП, Міжнародної організації праці (*International Labour Organization, ILO*), яка відіграє надзвичайно важливу роль в проведенні моніторингу ринку праці на міжнародному рівні. Робочим органом МОП є Міжнародне бюро праці (МБП), на яке покладено повноваження збирати та поширювати інформацію, проводити спеціальні наукові дослідження, керувати програмами технічного співробітництва МОП та надавати допомогу урядам різних країн у разі потреби. При МБП створене бюро статистики МБП та постійно діючий орган – Міжнародна конференція статистиків праці (МКСП).

На економічному факультеті ХНУ імені В.Н. Каразіна існує багаторічна традиція, коли випускники факультету, які займають посади в економічних організаціях, відвідують студентів 4–5 курсів з профорієнтаційною метою. Але зараз такого налаштування потребують і студенти молодших курсів для підсилення мотивації та віри у свою переможну боротьбу за власні знання та гідне працевлаштування. Виховання на прикладі інших є найбільш ефективним, коли дійсно «успіх породжує успіх».

Психокорекція – це дуже важливий, але надзвичайно складний процес, особливо у суспільстві соціальної нерівності. У експериментальних групах діагностичний етап триває один місяць. Метою цього етапу є виявлення студентів без мотивації до вивчення англійської мови, але здатних працювати над собою, а потім виявлення серед них тих, у яких відсутня віра у професійне майбутнє з використанням англійської мови. З такими студентами доцільно відпрацьовувати навички по оволодінню методами саморегуляції. Наша система педаго-

гічної корекції та психопрофілактики соціальних професійних фобій у студентів, які вивчають англійську мову професійного спрямування, складається з чотирьох компонентів – інформаційного, емоційного, поведінкового і особистісного та ґрунтується на принципах комплексності, етапності, послідовності та диференційованості. Останній принцип потребує певних часових витрат.

У психології страх досліджується здебільшого в контексті поняття тривожності. Диференціація цих понять відбувається за критерієм усвідомлюваності (тривога має місце поза зв'язком з певним стимулом – «рухома тривога»), натомість страх співвідноситься з визначеним стимулом і об'єктом (Ф.Б. Березін, К.Є. Ізард, К. Хорні та ін.). Далі ми диференціюємо страх як природне адаптивне переживання (В.М. Астапов, С.В. Васьківська, В.К. Вілюнас, А.І. Захаров), з одного боку, а з іншого – як утворення, що виникло у процесі соціалізації (О. Кондак, А.Н. Лактіонов, Ф. Рیمان, А. Ричардсон). Дослідження особливостей переживання страху має здійснюватися із урахуванням психологічних закономірностей розвитку особистості на певному віковому етапі, а також із урахуванням соціально-педагогічних та психофізіологічних чинників (Ф.Е. Василюк, О.А. Головка, І.В. Дубровіна, Б.І. Кочубей, С.Д. Максименко, О.С. Резникова, Е.В. Сидоренко, А.С. Співаковська). В психолого-педагогічній літературі констатується наявність специфічних «вікових страхів», пов'язаних із процесом засвоєння особистістю нових видів діяльності. У нашому дослідженні ця діяльність є майбутньою професією з використанням знань (з економіки та англійської мови), які ще мають бути засвоєними.

Наступна диференціація має бути між нормальною та патологічною природою цих страхів (І.В. Дубровіна, О.І. Захаров, В.В. Лебединський, В. Оклендер, М. Раттер). Далі ми маємо розмежовувати юнацькі психофізіологічні складові особистості та «вершинні процеси» (зміст і структура Я-концепції), пов'язані із загостренням проблематики майбутнього самостійного життя (В.А. Ка-

верін, Р.Т. Байард, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.О. Кулагіна, С.Д. Максименко). Також не слід плутати змішані типи соціальних фобій щодо майбутнього професійного життя зі страхом інтерперсональної взаємодії, страхом представлення на людях, фрустрацією потреби в досягненні успіху, страхом ситуації перевірки знань.

Результати експерименту показали, що для зменшення кількості студентів з фобією бути професійно незадіяними на корекційно-профілактичному етапі доцільно застосовувати когнітивно-поведінкову сугестологію з тренінгом впевненої поведінки та формування комунікативних англійських вмінь, елементи нейролінгвістичного програмування та оволодіння першим ступенем аутогенного тренування англійською мовою. Корекція цієї фобії у студентів-економістів була особливим чином організованою психологічною та лінгвістичною дією, яка спрямована на перебудову тих особливостей психіки, які ведуть до дуже тривожного сприйняття ситуації в країні через призму своєї майбутньої професійної діяльності. В результаті в експериментальних групах за рік навчання збільшився процент студентів, позитивно налаштованих на свою майбутню професійну діяльність з використанням англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белл Р.Т. Социолінгвістика. Цели, методи, проблеми / Р.Т. Белл. – М. : Международные отношения, 1980. – 318 с.
2. Беянин В.П. Основы психолінгвістической диагностики / В.П. Беянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.
3. Буленок С.М. Англійський язык для психологов = English of psychology : учеб. пособие / С.М. Буленок, Л.С. Дячук, Л.В. Левченко. – К. : Киев. нац. торг.-екон. ун-т, 2010. – 264 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – Т. 5. – М. : Педагогика, 1983. – 278 с.
5. Дусавицкий А.К. О системном подходе к исследованию коллектива в социальной психологии / А.К. Дусавицкий // Вестник ХНУ имени В.Н. Каразина. Серия «Психология познавательных процессов». – Вып. 15, № 224. – Харьков, 1982. – С. 47–54.
6. Лактионов А.Н. Об уровне характере регуляции интерференции / А.Н. Лактионов // Вестник ХНУ имени В.Н. Каразина. Серия «Психология познавательных процессов». – Вып. 15, № 224. – Харьков, 1982. – С. 28–33.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
8. Резнікова О.С. Класичні теорії мотивації: еволюція підходів / О.С. Резнікова // Вісник економічної науки України. – 2011. – № 1 (19). – С. 133–136.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 350 с.
10. Співаковська А.С. Фактори індивідуальних психологічних пре диспозицій щодо формування соціальних фобій у юнаків / А.С. Співаковська. – К. : Наукова думка, 1987. – 118 с.

УДК 811.112.2:378.018.43

ЕЛЕМЕНТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ КУРСІВ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

О.Ю. Літінська, канд. філос. наук, О.Ю. Малая, канд. філол. наук (Харків)

У статті представлено методичні та технологічні можливості дистанційного викладання теоретичних та практичних курсів на факультеті іноземних мов: система флеш-карток, віртуальні тренажери, запис фонетичних завдань на аудіоносії, онлайн-консультування, тандем-робота, використання навчальних інтернет-ресурсів, прослуховування підкастів та аудіоматеріалів, перегляд відеоматеріалів, злиття десктопів, інтернет-телефонія, платформа соціальної мережі та Moodle.

Ключові слова: Moodle, дистанційна освіта, флеш-картки, віртуальний тренажер, тандем.

Литинская О.Ю., Малая О.Ю. Элементы дистанционного обучения в преподавании теоретических и практических курсов на факультете иностранных языков. В статье представлены методические и технологические возможности дистанционного преподавания теоретических и практических курсов на факультете иностранных языков: система флеш-карточек, виртуальные тренажеры, запись фонетических заданий на аудионоситель, онлайн-консультирование, тандем-работа, использование обучающих интернет-ресурсов, прослушивание подкастов и аудиоматериалов, просмотр видеоматериалов, слияние десктопов, интернет-телефония, платформа социальной сети и Moodle.

Ключевые слова: Moodle, виртуальный тренажер, тандем, флеш-карточки, дистанционное образование.

Litinska O.Y., Malaya O.Y. Elements of Distance Education in Theoretical and Practical Courses at the Department of Foreign Languages. In the paper we present methodical and technological opportunities aimed at providing learning of theoretical and practical courses to an off-campus students at the department of foreign languages: flash-cards, virtual training, digital audio recording, online-consultancy, tandem-method, eLearning, podcast, audio and video resources, screen sharing, VoIP, social network and Moodle.

Key words: Moodle, virtual training, tandem, flash-cards, distance education.

У цій статті ми розглянемо методичні можливості дистанційного викладання на факультеті іноземних мов на прикладі трьох нормативних дисциплін, практичної дисципліни «Німецька мова (друга іноземна мова)» на першому курсі, дисципліни «Теорія та практика перекладу німецької мови» на третьому курсі та теоретичної дисципліни «Історія лінгвістичних вчень» на п'ятому курсі, у перші два місяці другого семестру.

Актуальність проведеного дослідження зумовлена соціальним замовленням: впровадження елементів дистанційного навчання не лише підвищує якість засвоєння матеріалу у комбінації з очною формою навчання, а й дозволяє викладачеві

підтримувати зв'язок зі студентами, надавати їм знання та розвивати їх уміння та навички в умовах, коли аудиторні заняття через суспільно-політичні причини стають неможливими.

Об'єктом аналізу є шляхи реалізації мети та завдань навчальних дисциплін на факультеті іноземних мов в умовах тимчасового впровадження елементів дистанційної освіти, а предметом – проблеми, що постають за таких умов, та способи їх вирішення завдяки застосуванню інтернет-технологій.

Мета цієї статті – проаналізувати технологічні можливості впровадження елементів дистанційної освіти у викладанні теоретичних та практичних

курсів на факультеті іноземних мов, виявити проблеми, що виникають у реалізації мети та завдань навчальних дисциплін за таких умов, та навести способи вирішення цих проблем.

Розвиток дистанційної освіти має потужну теоретичну базу: так, за Бухаровою А.В. [10], наразі існує близько двох тисяч наукових робіт, присвячених проблемам дистанційної освіти, з них близько двохсот сорока стосуються розробки навчальних курсів, їх структури та засобів передачі матеріалу [11]. Проте новітні технології стрімко розвиваються, надаючи нові можливості викладання, крім того, бракує конкретного опису дій викладача, які сприяли б реалізації мети та завдань відповідної навчальної дисципліни в умовах тимчасової дистанційної освіти. Саме тому ми розглядаємо методичні можливості тимчасового дистанційного викладання на прикладі конкретних навчальних дисциплін, які забезпечені навчально-методичними комплексами з чіткою постановкою мети та завдань курсу.

Викладання практичної дисципліни «Німецька мова» центрується навколо двох аспектів, лексико-граматичного та мовленнєводіяльнісного, які мають розвинути у студентів практичне володіння мовою на рівні А1 (у відповідності з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти) з додержанням орфоепічних, граматичних, лексичних норм (читання, аудіювання, письмо, усне діалогічне та усне монологічне мовлення, переклад з німецької мови українською, переклад з української мови німецькою).

За викладання лексико-граматичного аспекту дисципліни в умовах тимчасової дистанційної освіти студентам пропонується самостійно вивчати лексику, передбачену програмою – з умовою перевірки успішності такого вивчення вже в очному форматі. У спілкуванні чатом необхідно постійно нагадувати студентам про завдання, які вони мають виконати, і переконувати їх, що матеріал, розрахований на місяць, неможливо вивчити за один день.

Особливо ефективною для засвоєння лексичного матеріалу є програма «Anki» [1], що базуєть-

ся на техніці навчання за допомогою повтору лексичних одиниць з певними інтервалами (т. зв. флеш-картки). Програма включає колоди (набори) карток з лексичним матеріалом, скачати її можна безкоштовно на сайті <http://ankisrs.net/>. Встановивши програму на комп'ютері або мобільному приладі, студент може створити власну колоду, або ж скачати колоду з сайту. Кожна картка включає чільну та зворотну сторони. Програма показує чільну сторону картки, а студент має згадати, що знаходиться на зворотній. Згадавши (або зрозумівши, що не може згадати), студент вибирає опцію «Показати відповідь». Після цього він має вказати, наскільки легко йому було згадати відповідь: треба вибрати з чотирьох варіантів – «Не пам'ятаю», «Пам'ятаю», «Знаю», «Дуже легко». Від цього залежить, коли програма знов покаже цю картку. Якщо студент обирає варіант «Дуже легко», ця картка з'явиться знов через сім днів, «Знаю» – через три дні, «Пам'ятаю» – наступного дня, «Не пам'ятаю» – у цьому ж сеансі. Програма також демонструє, скільки ще карток у колоді, скільки лексем вже було вивчено (за поточний сеанс і з початку користування програмою), скільки часу залишилося до кінця сеансу. Працювати у цій програмі необхідно щоденно, проглядаючи картки протягом десяти хвилин. Під час одного сеансу роботи студент знайомиться з двадцятьма новими лексемами, що суттєво сприяє підвищенню лексичної компетенції [12].

Якщо на сайті «Anki» немає колоди з активної лексичної теми, можна запропонувати студентам усією групою взяти участь у проекті створення такої колоди за матеріалами базового підручника курсу (програма передбачає функцію «злиття колод»). Крім того, особиста причетність до створення колоди може слугувати психологічним мотиватором і підвищити зацікавленість студентів у засвоєнні лексичного матеріалу та особисту відповідальність.

Теоретичний граматичний матеріал можна надати у текстовому форматі – якщо студентам буде щось незрозуміло, вони зможуть поставити відповідні питання у чаті або форумі відповідної

платформи. Оскільки виконання лексико-граматичних вправ у звичному аудиторному форматі є неможливим, такі вправи можна замінювати інтернет-тестами і вправами, що перевіряються програмним забезпеченням ресурсу (інтернет-тренажерами). Знайти відповідні завдання можна, наприклад, за посиланнями:

- <http://www.deutsch-lernen.com>,
- <http://online-lernen.levrai.de>
- <http://www.schubert-verlag.de/aufgaben>

Відповідно, завдання викладача – відшукати в інтернеті такі вправи і надати студентам точні посилання, завдання студента – їх виконати. Контроль за їх виконанням з боку викладача неможливий, тому важливо донести до студента думку про те, що без виконання цих вправ він не зможе розвинути у себе релевантні уміння та навички.

У свою чергу, перевірка перекладних лексико-граматичних вправ у інтернет-спілкуванні можлива: студенти надсилають виконані вправи викладачеві, викладач перевіряє успішність їх виконання та письмово пояснює студентів його помилки.

Традиційне читання та переклад німецького тексту можна модифікувати для дистанційного навчання: студенти начитують текст на аудіоносій, тренуючи свої фонетичні навички, та надсилають створений ними файл викладачеві, який перевіряє успішність виконання цього виду роботи та коригує вимову студента. Переклад тексту українською надсилається у текстовому форматі.

Аспект мовленнєвої діяльності передбачає роботу студентів, спрямовану на розвиток навичок читання, аудіювання, письма та усного мовлення.

Для розвитку навичок читання студентів пропонується читати передбачену програмою літературу (у нашому випадку – це книга Theo K. “Superstar” [9]). Студент самостійно обробляє книгу (з розрахунку дві глави на тиждень) і, якщо щось у тексті йому не зрозуміло, консультується з викладачем у режимі онлайн.

Розвиток навичок аудіювання не викликає ніяких проблем у дистанційному навчанні: викладач, як і раніше, підбирає відео- та аудіоматеріали, які студенти переглядають і прослуховують

вдома. Надзвичайно ефективним є перегляд художніх фільмів німецькою мовою (у зв’язку зі специфікою німецьких діалектів доцільно на першому курсі обирати перекладні фільми, знайомі глядачеві) та прослуховування аудіокурсів (наприклад, підкастів, таких, як <http://www.germanpod101.com/> [3]). Завдання викладача – знайти точні посилання на фільми та інші відео- та аудіоматеріали та детально прояснити об’єм необхідної роботи студенту. Виконання цього виду роботи також не контролюється.

Для розвитку навичок письма студентів пропонується писати твори на передбачені програмою теми та надсилати їх викладачеві. Для розвитку навичок читання і письма існують навчальні ресурси, побудовані за принципом соціальної мережі. На цих ресурсах пропонується інтерактивне навчання та письмове спілкування з носіями мови. Прикладами таких ресурсів є <http://lang-8.com> та <http://www.livemocha.com>. На таких сайтах користувачі працюють у тандемі – носії мови допомагають тим, хто їх мову вивчає. Зареєструвавшись на цих сайтах, студент вказує свою рідну мову та мову, яку він вивчає. Потім він веде на відповідному сайті блог, створюючи короткі тексти на довільну тему і розміщуючи їх у блозі у вигляді постів. Пост студента з’являється у ленті новин користувачів, для яких його мова, що вивчається, є рідною. Ці користувачі коментують та правлять його пост, вказуючи, яких помилок він припустився, та як висловити ту ж думку було б краще. Крім того, користувачі, що працюють у тандемі, спілкуються один з одним, створюють групи, підписуються на оновлення один одного.

Особливу проблему за умов дистанційної освіти становить розвиток навички усного мовлення. Видається можливим спілкування викладача і студента у режимі відеоконференції (усний переказ домашнього читання, обговорення проробленого відеоматеріалу, розмова на передбачену програмою тему), проте через брак робочого часу, зумовлений спілкуванням один-на-один, ефективність розвитку відповідної навички суттєво знижується. Для вирішення цієї проблеми пропонуємо: 1) інтенсифі-

кувати розвиток цієї навички вже після завершення дистанційного етапу освіти; 2) рекомендувати студентам відвідувати розмовні дискусійні клуби та спілкуватися з носіями мови у інтернет-просторі.

Викладання дисципліни «Теорія та практика перекладу німецької мови» передбачає формування та розвиток навичок та вмінь студентів у царині перекладу з німецької мови на українську та з української на німецьку текстів різної тематики в усній та письмовій формі на рівні В1 у відповідності з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Курс передбачає навчання основних видів перекладу: за діями перекладача – усного послідовного, з аркушу, письмового; за характером текстів, що перекладаються – громадсько-політичного та економічного.

В умовах тимчасової дистанційної освіти видається доцільним зосередитись на розвитку навичок письмового перекладу: викладач надає матеріали до перекладу, а студенти надсилають йому виконані завдання у текстовому форматі. Практичне тренування усного перекладу варто перенести на час, коли навчання повернеться до очної форми. Щоб запобігти послабленню навичок усного перекладу студентам необхідно самостійно розвивати навичку аудіювання (за вказаними вище дидактичними методами). У такій ситуації викладач має надавати студентам конкретні посилання на аудіо- та відеоматеріали та наполегливо переконавати студентів у необхідності виконання цього виду роботи, оскільки безпосередній контроль за виконанням такого типу завдань видається неможливим.

Викладання дисципліни «Історія лінгвістичних вчень» ставить на меті ознайомлення студентів з історією розвитку мовознавчої думки від стародавнього світу до сьогодення, відповідно, передбачає надання суто теоретичної інформації. Викладач має надати студентам навчальну літературу та першоджерела до курсу, конспект лекцій та файл презентації у системі PowerPoint. Проте такий формат надання інформації без лекційного супроводження може викликати проблеми у засвоєнні матеріалу, особливо у студентів зі схильні-

стю до аудіального сприйняття інформації. Сучасні технології надають декілька можливостей вирішення цієї проблеми: викладач може записати свою лекцію на відео, розмістити відповідний файл на файлообміннику та надати посилання студентам, або ж провести лекцію у форматі відео-або аудіоконференції. Паралельно до цього формату доцільно застосовувати програму JoinMe, розроблену для надання доступу до свого десктопу іншим користувачам. Запустивши програму, викладач може демонструвати слайди або інший наочний матеріал студентам на власному десктопі, читаючи лекцію у аудіоформаті за допомогою інтернет-телефонії.

Окрему проблему становить вибір віртуального навчального середовища. На наш погляд, спілкування зі студентами може відбуватися за допомогою програми «Skype», блогу (на базі соціальної мережі) або ж спеціально розробленої для дистанційної освіти системи управління курсами Moodle. Кожен з цих варіантів має певні недоліки і переваги. Можлива й комбінація з декількох середовищ.

Скайп дозволяє спілкування зі студентами яку форматі один-на-один, так і створення спільного чату для всієї навчальної групи і викладача: у цьому чаті викладач може розміщувати посилання на усі матеріали, відповідати на запитання студентів, а вже у приватному спілкуванні приймати виконані завдання від студентів та проводити усну практику. Хоча відеоконференція у цій програмі є платною, аудіоконференція з багатьма учасниками залишається безкоштовною, що дозволяє читання лекцій та усне спілкування з групою студентів. Видається необхідним створити окремий (робочий) акаунт скайпу, який буде ввімкненим у робочий час (у нашому випадку – 6 годин на тиждень). Про час і правила роботи у скайпі можна окремо домовитись зі студентами. Студенти теж мають створити акаунт виключно для навчання, інакше повідомлення від інших користувачів будуть їх відволікати.

Блог (наприклад, на платформі соціальної мережі «Вконтакте») сприяє наочності, дозволяючи безпосереднє розміщення таблиць, схем, малюнків,

аудіо- та відеоматеріалів. Тут можлива передача файлів, письмове спілкування один-на-один та у чаті. Значним недоліком такої платформи для віртуального навчального спілкування є неможливість здійснювати дзвінки і спілкуватися зі студентами усно, а також висока вірогідність того, що студент під час заняття буде відволікатися на новини та повідомлення інших користувачів.

Платформа Moodle [6] є системою управління навчальним процесом, вона орієнтована на організацію взаємодії між викладачем та студентами, може бути використана для створення повноцінних дистанційних курсів або для підтримки очних курсів. Вагомою перевагою Moodle є можливість безкоштовного та індивідуального користування: достатньо завантажити програму на персональний комп'ютер та мати постійний доступ до Інтернету. Головні функції системи зосереджено у трьох вузлах: це система управління курсами (CMS), система управління навчанням (LMS) та віртуальним навчальним середовищем (VLE). Зокрема, за допомогою Moodle користувачі мають можливість створювати та здавати завдання, брати участь у дискусійних форумах, завантажувати файли, проводити оцінювання, обмінюватись повідомленнями, створювати календар подій, створювати анонси подій, проводити онлайн тестування та ін. Moodle може залучатися для ефективного вирішення проблеми контролю знань студентів: за допомогою інструментів Moodle можна створити базу тестових та творчих завдань, завдань з перекладу, тощо та графік їх виконань. Система чітко фіксує дату та навіть час виконання тесту або вправи. Несвоєчасне виконання «карається» автоматичним зниженням оцінки. Недоліком цієї платформи є її технічна складність та необхідність витратити велику кількість часу на створення та упорядкування завдань.

Перспективи дослідження вбачаємо у експериментальній перевірці ефективності запропонованих методик тимчасового дистанційного навчання та виділенні чітких методологічних настанов щодо надання студентам знань та розвитку їх умінь і навичок в умовах, коли аудиторні заняття тимчасово стають неможливими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anki: friendly intelligent flashcards [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ankisrs.net/> 2. Ernst R. Deutsch lernen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.deutsch-lernen.com> 3. Learn German with GermanPod101 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.germanpod101.com/> 4. Let our community of native speakers support your language learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lang-8.com> 5. Livemocha: Free Online Language Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.livemocha.com> 6. Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://moodle.org/> 7. Online lernen - Online Übungen. Das kostenlose Lernportal für die Schule - Online üben und lernen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://online-lernen.levrai.de> 8. Online-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.schubert-verlag.de/aufgaben> 9. Theo K. Superstar / Klara Theo. – Berlin : Langenscheid, 2006. – 40 S. 10. Бухарова А.В. Развитие теории и практики дистанционного образования в России и за рубежом в 80-е годы XX – начала XXI века : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / А.В. Бухарова. – Ростов-на-Дону, 2002. – 21 с. 11. Снегурова В.И. Методическая система дистанционного обучения математике учащихся общеобразовательных школ : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / В.И. Снегурова. – Санкт-Петербург, 2010. – 25 с. 12. Советы и секреты Anki [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=UHGWre0Nq4g>

УДК 811.111:378.147.091.31-027.22:004.032.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И.Р. Сапрун, канд. филол. наук, Н.Н. Старцева, канд. филол. наук (Харьков)

В статье анализируется проблема использования мультимедийных средств в процессе обучения английскому языку студентов экономических специальностей. Дано определение понятию «мультимедиа». Рассмотрено одно из мультимедийных средств – презентация Power Point как эффективное средство обучения английскому языку на факультете международных экономических отношений и туристического бизнеса (МЭО и ТБ).

Ключевые слова: компьютерное обучение, мультимедийные технологии, презентация Power Point, преподавание английского языка, целостный метод обучения, эффективные технологии.

Сапрун І.Р., Старцева Н.М. Використання мультимедійних засобів навчання англійської мови студентів економічних спеціальностей. В статті розглядається проблема використання мультимедійних засобів у процесі викладання англійської мови студентам економічних спеціальностей. Дано визначення поняттю «мультимедіа». Розглянуто один із мультимедійних засобів – презентація Power Point як ефективний засіб навчання англійської мови на факультеті міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу (МЕО та ТБ).

Ключові слова: комп'ютерне навчання, мультимедійні технології, презентація Power Point, викладання англійської мови, цілісний метод навчання, ефективні технології.

Saprun I.R., Startseva N.N. Using multimedia at teaching English to students of economic specialties. The problem of multimedia usage at teaching English to students of economic specialties is analyzed in the article. The definition of “multimedia” is given. One of multimedia types, PPT, as an effective method of teaching English at the faculty of International Economic Relations and Tourism Business is examined.

Key words: complex teaching method, computer-based teaching, effective technologies, foreign language teaching, multimedia, presentation Power Point.

В связи с активной компьютеризацией современного общества возникает необходимость интенсивного внедрения в учебный процесс в вузе более эффективных методов и средств обучения иностранному языку. На сегодняшний день одним из наиболее эффективных средств обучения стали мультимедийные средства.

Актуальность исследования проблемы использования мультимедийных технологий для формирования навыка гармоничного, свободного функционирования в профессиональной языковой среде у студентов экономических специальностей не вызывает сомнений. Потребность в высококонкурентных специалистах привела к изменению требований к иностранному языку как к учебному

предмету в неязыковых вузах. Для выполнения программных требований появилась необходимость активизации учебного процесса за счет применения эффективных методов обучения.

Целью статьи является освещение проблемы использования мультимедийных технологий, обеспечивающих формирование языковых, профессионально важных знаний у студентов экономических специальностей и активизацию учебно-познавательной деятельности.

Это позволяет сформулировать проблему статьи следующим образом: какой должна быть методика использования в учебном процессе мультимедийных технологий, обеспечивающих эффективность формирования профессионально важных

знаний и умений у студентов. Новизна исследования состоит в том, что проблема использования мультимедийных средств в процессе обучения английскому языку студентов экономических специальностей до сих пор недостаточно проработана.

Понятие «мультимедиа» в работах отечественных и зарубежных исследователей появилось в 90-х годах XX века. Некоторые аспекты проблемы изучения и использования мультимедиа в учебном процессе отражены в работах следующих ученых: теоретические основы и методика использования мультимедиа в образовании – О.С. Сухинина, О.Г. Смолянинова; создание мультимедийных средств учебного назначения – И.В. Белицын, В.А. Касторнова, С.С. Кравцов, И.В. Манторова, О.В. Любач, А.В. Осин; использование технологий мультимедиа в процессе подготовки преподавателя вуза либо учителя школы – И.И. Косенко, О.Г. Смолянинова, А.В. Тумалев и др.; применение мультимедийных технологий в процессе обучения – Г.А. Сумина, Н.Ю. Ушакова, Н.С. Анисимова, Ю.С. Браун, Н.В. Клемешева, Д.П. Муравлев, Г.М. Шампанер, О.В. Шлыкова, Ю.Н. Егорова, В.А. Касторнова и др. Работы С.А. Христовского, М.И. Фролова, Е.С. Полат и др. посвящены психолого-педагогическим и техническим аспектам применения мультимедиа.

С 90-х годов исследуемое понятие интенсивно развивалось и расширялось: от создания примитивных обучающих программ до разработки образовательных технологий и формирования новых эффективных средств обучения. Обратимся к определению данного понятия. И. Вернер, автор одной из первых монографий о мультимедиа, переведенной в России в 1996 г., отмечает, что технология мультимедиа является одной из новых технологических форм информационного общества. Она открывает принципиально новый уровень обработки информации и интерактивного взаимодействия человека с компьютером: видеоряды, текстовая и аудиоинформация, компьютерная графика и анимация могут быть произвольным образом скомпонованы, изменены и/или отображены в другой форме представления данных [2]. И.В. Белицын

дает следующее определение данных средств обучения: «Мультимедиа – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с различными данными, организованными в виде единой информационной среды» [1]. В диссертационном исследовании Н.Г. Семеновой «Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам» находим следующее определение: «Мультимедиа, представляющие особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию), обуславливая возможность одновременного воздействия на зрительные и слуховые органы чувств обучающихся, что позволяет создавать динамически развивающиеся образы в различных информационных представлениях (аудиальном, визуальном)» [5, с. 46].

Исследователь О.С. Сухинина в статье «Теоретические основы и методика использования мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам» трактует мультимедийные обучающие технологии как «совокупность технических обучающих средств (ТСО) и дидактических средств обучения – носителей информации (ДСО)» [8].

И.Н. Розина рассматривает мультимедиа следующим образом: «Мультимедиа (multimedia) – совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. Технологию мультимедиа составляют специальные аппаратные и программные средства [4, с. 358].

Л.С. Зазнобина понимает мультимедиа как: «совокупность средств для обработки и представления аудио/видео и печатной информации и компьютерных технологий для обработки информации» [1, с. 18].

В «Мегаэнциклопедии Кирилла и Мефодия» находим следующее определение: «Мультимедиа (англ. *multimedia*, от *multi* – много и *media* – носитель, среда) – совокупность компьютерных технологий, которые используют и воспроизводят все виды информации (текст, фотографию, аудио-, видео-, анимацию, рисунки, таблицы). Они создаются специальными аппаратными и программными средствами. Мультимедийная информация используется при обучении, в компьютерных играх, для создания баз данных и т.п.» [12].

Авторы многочисленных работ утверждают, что мультимедиа является одним из видов компьютерных технологий, сочетающих различные формы и комбинации в виде текста, гипертекста, двухмерной и трехмерной графики, анимации, движущегося изображения, как цифрового видеотак и фото-, музыки, звуковых эффектов, использующихся и способствующих обучению, в частности, иностранному языку.

Современные мультимедийные технологии подразумевают использование таких аудиовизуальных и интерактивных средств обучения, как:

- 1) программные средства (мультимедийные диски);
- 2) презентации, видео-, аудиоролики, ресурсы сети Интернет);
- 3) оборудование (ПК, аудио-, видеоаппаратура, мультимедийный проектор, интерактивная доска).

На сегодняшний день наиболее доступным и часто используемым мультимедийным средством обучения английскому языку следует признать электронный учебник, которым снабжены практически все курсы английского языка.

Следует признать, что именно средства мультимедиа позволяют разнообразить формы обучения – от прослушивания аудиозаписей, текстов художественной литературы, электронных записей уроков на iPod и просмотра видео- до работы с компьютерными программами и общения в чате, тренировки произношения с микрофоном, выполнения упражнений в режиме он-лайн, монологов, диалогов в исполнении носителей языка с разных

континентов. Примером последнего является сайт www.ello.com.

Обратим внимание на преимущества и недостатки использования различных мультимедийных средств обучения. Итак, к числу первых относят:

- 1) наглядность представления материала (использование цвета, иллюстраций, звука, видео, анимации и т.д.);
- 2) возможность многократно повторить выбранную тему;
- 3) интерактивный режим позволяет учащимся самим контролировать скорость прохождения учебного материала;
- 4) индивидуальный график выполнения заданий;
- 5) множество упражнений по любой теме, в отличие от ограниченных возможностей бумажного учебника;
- 6) мониторинг успеваемости;
- 7) доступность в режиме он-лайн с любого компьютера, подключенного к интернету (из дома, офиса, интернет-кафе);
- 8) простота в применении.

Важно отметить, что в практике преподавания английского языка на факультете международных отношений и туристического бизнеса (МЭО и ТБ), применение мультимедийных средств в процессе обучения является не просто данью моде или неким элементом разнообразия: это действительно интегрированная часть целостного метода обучения. При этом компьютер или любой другой информационный носитель выполняет ассистирующую, вспомогательную функцию в освоении языка, помогает расширить возможности каждого студента, но ни в коем случае не является заменой преподавателя и не отменяет необходимость профессионального ведения и корректировки ответов каждого студента педагогом – профессиональным пользователем иностранного языка. Мультимедийные программы могут расцениваться как выполнение домашней работы.

Одним из самых несложных, но эффективных и часто используемых средств мультимедиа на занятиях английского языка на факультете МЭО и ТБ является презентация Power Point (PPT).

Методисты определяют презентацию как одну из форм предоставления учебной информации с элементами управления. «Презентация Power Point – это набор слайдов и спецэффектов, сопровождающих их показ на экране; раздаточный материал, а также конспект и план доклада, хранящиеся в одном файле с расширением (PPT). С помощью этой программы предоставляется возможность подготовить выступление с использованием слайдов, которые потом можно напечатать на прозрачных пленках, бумаге, 35-миллиметровых слайдах или просто демонстрировать на экране компьютера, можно также создать конспект доклада и материал для раздачи слушателям» [13]. Она может быть как простой, так и сложной по структуре. Данный вид работы предполагает умение подготовить составленный материал грамотно, связно, в логичном порядке, последовательно, используя определенную, соответствующую заданию лексику и грамматику. Использование презентации на уроках дает возможность применять анимацию, выделять значимые элементы (фразы, структуры, информационные данные) при помощи цвета, размера и наклона шрифта. Возможность использования графиков, схем, таблиц, фото-, звукового ряда не только стимулирует интерес и мотивацию к обучению и, соответственно, усиливает внимание учащихся, но и влияет на качество усвоения темы. При этом яркие, красочные документы способствуют достижению данной цели, позволяют учащимся работать в индивидуальном режиме, расширяют возможности работы. Замечено, что даже самые простые в исполнении и применении презентации играют огромную роль в интенсификации урока и повышении его эмоционального воздействия на учащихся. Преподаватель может разрабатывать их самостоятельно для конкретных ситуаций, для объяснения тем учащимся различной языковой компетенции, при этом бесконечно разнообразив первоначальный вариант. Студенты с разными академическими способностями приобретают возможность проявлять себя на уроках – кто-то озвучивает, комментирует увиденное, кто-то тренирует зрительную память,

кто-то – умение слушать, воспринимать иностранную речь на слух, интерпретировать, пересказывать либо резюмировать. Отрабатываются навыки работы индивидуально, в группах по 2-3 человека или в команде. Преподаватель имеет возможность проверить знания студента самостоятельно, парно или в группе из нескольких человек, может подключить студента к подготовке презентации. Меняется и манера ведения урока, так как преподаватель комментирует презентуемую информацию, имеет возможность наглядно представить речевую ситуацию. При этом студенты подключаются к необходимому виду работы сразу же на месте. При такой работе, когда в центре процесса обучения – учащийся, в основе учебной деятельности – сотрудничество, при этом учащиеся играют активную роль в обучении, достигаются следующие цели: активизация внимания и поддержка учебной работы всей группы студентов; обеспечение эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала, обеспечение взаимодействия между педагогом и студентом. Немаловажным достоинством мультимедиа является и значительная экономия времени при использовании данных средств.

Особым успехом среди студентов экономических специальностей пользуется применение данного вида работы для презентации компании, бизнес-структуры, бизнес-проекта, рекламной акции, для объяснения и/или обсуждения тем экономической направленности на английском языке. Приведем пример. Одним из первых самостоятельных домашних заданий студентов по бизнес-аспекту английского языка на факультете МЭО и ТБ является презентация компании. Для понимания темы и последующего успешного выполнения студентами поставленной задачи преподаватель, прежде всего, должен ознакомить студентов с данным заданием. Это подразумевает объяснение того, как презентовать тот или иной предмет и что делает презентацию успешной: знание предмета, структура и последовательность презентации, логичность организации выступления на английском языке, ориентирование своего выступления

на определенную аудиторию слушателей, визуальная помощь, словарный запас, использование лексико-грамматического ряда, необходимого для данного вида работы, четкое произношение, длительность, язык тела (невербальное поведение) и т.д. Для этого преподаватель готовит план, объяснение материала по теме: «Презентация компании: структура, содержание, лексическая наполняемость», используя мультимедиа. Ценность созданных преподавателем с помощью мультимедиа презентаций состоит в том, что материал в них даётся компактно, в нужной последовательности; в нём нет ничего лишнего, всё «работает» на достижение целей и задач конкретного урока. Кроме того, под презентацию можно «подложить» текст, максимально соответствующий теме занятия с информативной и лексико-грамматической точек зрения. Студенты, в свою очередь, создают компьютерные презентации не столько с целью представления результатов проектной деятельности, сколько для демонстрации умений использовать знания, навыки, приобретенные на уроках английского языка. В частности, презентуя компанию, студент должен не только понимать структуру презентации, но и знать целый ряд языковых техник, например, как представиться, адекватно реагировать на возможные вопросы во время презентации, знать вводные фразы для перехода от одного смыслового отрезка к другому, использовать синонимичные фразы, усилительные конструкции, повторы, риторические вопросы, изменять порядок слов в предложении и т.д. для убеждения и воздействия на аудиторию. При этом учащимся рекомендуется использовать англоязычные интернет-ресурсы, что способствует развитию коммуникативной и страноведческой компетенции.

Примером варианта работы с мультимедиа при презентации компании может служить отключение текста при повторном просмотре. При этом учащиеся (индивидуально или в группах) получают задание озвучить слайды самостоятельно. Такой способ представления материала эффективен вдвойне, т.к. с первых минут студент настро-

ен не только понять и разобраться в теме занятия, но и сосредоточенно воспринимать материал для последующего воспроизведения.

Применение мультимедийных средств в процессе изучения английского языка студентами экономических специальностей обусловлено тем, что средства мультимедиа дают огромные возможности аутентичной коммуникации, выступают незаменимой альтернативой искусственно созданной ситуации общения в профессиональной среде, проходящего без участия носителей языка; способствуют обогащению лингвострановедческого багажа знаний. Мультимедиа являются средством формирования медиакомпетентности студентов. Изучение языка становится интересней, что, несомненно, важно, т.к. в свою очередь способствует повышению мотивации студентов к усвоению английского языка.

Подведем итог. Использование современных компьютерных, мультимедийных технологий в процессе обучения английскому языку студентов экономических специальностей эффективно за счет создания благоприятных условий для обучения, индивидуализации, интенсификации, упрощения процесса обучения, экономии времени, пополнения лексико-грамматического запаса, общекультурного развития, приобретения страноведческих навыков. Благодаря использованию мультимедиа процесс обучения английскому языку становится интересным, разнообразным, комплексным, неотягочающим, и в конечном счете – результативным. Следует отметить также, что использование мультимедийных средств стимулирует изучение английского языка не только в вузе в рамках занятия английского языка, но и в повседневной жизни студентов, в процессе индивидуального или самообучения, создавая менее стрессовую обстановку.

Перспективным является дальнейшее исследование методических проблем комплексного использования инновационных мультимедийных средств наряду с традиционными в процессе языковой, профессионально-ориентированной подготовки студентов экономических специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белицын И.В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Белицын. – Барнаул, 2003. – 159 с. 2. Вернер И. Все о мультимедиа / И. Вернер. – Киев : ВНУ, 1996. – 352 с. 3. Зазнобина Л.С. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях // Л.С. Зазнобина. – М. : Перспектива, 2000. – С. 15–18. 4. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика // И.Н. Розина. – М. : Логос, 2005. – С. 358. 5. Семенова Н.Г. Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 // Н.Г. Семенова – Астрахань, 2007. – С. 3, 225–230. 6. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : монография / О.Г. Смолянинова. – Красноярск : Изд-во КрасГУ, 2002. – С. 40–49, 91–120. 7. Сумина Г.А. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза / Г.А. Сумина, Н.Ю. Ушакова // Журнал “Успехи современного естествознания”. – Вып. № 9. – 2014. 8. Сухина О.С. Теоретические основы и методика использования мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mihliceum.ucoz.ru/publ/stati_uchitelej/metodicheskie_razrabotki_uchitelej/sukhinina_o_s_teoreticheskie_osnovy_i_metodika_ispolzovanija_multimedijnykh_tekhnologij_v_obuchenii_inostrannym_jazykam/5-1-0-43 9. Хлызова Н.Ю. Мультимедиа как ведущее средство медиаобразования при обучении английскому языку студентов лингвистического вуза / Н.Ю. Хлызова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 5 – С. 93–95. 10. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа : учеб. пособие для студентов / О.В. Шлыкова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с. 11. Presentations in English Teacher’s Notes [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.businessenglishonline.net/resources/presentations-in-english-teachers-notes/> 12. Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://megabook.ru/article> 13. Система создания презентаций Microsoft Power Point [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kolomna-school7-ict.narod.ru/st40301.htm>

УДК 378.147=521

**ВІДБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ КУРСУ
«МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СХІДНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ»
(культурологічний аспект)**

Л.Г. Смовженко, канд. пед. наук (Київ)

Стаття присвячена вивченню культурологічного аспекту відбору та організації змісту курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі», інтегрованій ролі лінгво-дидактичних та філологічних його складових – формуванню професійної компетентності студентів філологів (майбутніх викладачів східних мов).

Ключові слова: культурологія країн Сходу, лінгво-дидактичні та філологічні складові, лінгвокультурологічний досвід, професійні навички та вміння.

Смовженко Л.Г. «Отбор и организация содержания курса «Методика преподавания восточных языков в высшей школе» (культурологический аспект). Стаття посвящена изучению культурологического аспекта отбора и организации содержания курса «Методика преподавания восточных языков в высшей школе», интегрированной роли лингво-дидактических и филологических его составляющих – формированию профессиональной компетентности студентов филологов (будущих преподавателей восточных языков).

Ключевые слова: культурология стран Востока, лингво-дидактические и филологические составляющие, лингвокультурологический опыт, профессиональные навыки и умения.

Smovzhenko L.G. “Culturalogical aspect of finding and choosing the content of the course “Methods of the Oriental Languages’ Teaching in the Higher Educational Establishments”. The article deals with the solution to the problem of finding and choosing the content of the course “Methods of the Oriental Languages’ Teaching in the Higher Educational Establishments” from the culturalogical point, the joint methodological fundaments of teaching linguistics and philology – creation the professional competence of students (the lectures of the Oriental Languages in future).

Key words: cultorology of the Oriental countries, lingvodidactic and philological content, lingvoculturalpedagogical experience, professional skills.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку України, що характеризується розширенням міжнародних контактів, зміцненням взаємовідносин із країнами Сходу, викликав потребу в оволодінні східними мовами як засобом спілкування. Україна набула статусу незалежної держави та спромоглася до інтернаціоналізації різних аспектів суспільного життя, тому іноземна мова є реально необхідною в різних сферах діяльності людини, вона стає дійовим фактором політичного, соціально-економічного, науково-технічного та загально-культурного прогресу суспільства.

Україна взяла курс на гуманізацію освіти, що призвело до відмови від вузьких прагматичних

цілей вивчення іноземної мови. На сучасному етапі концепція викладання іноземних мов, взагалі, та східних мов, зокрема, розглядається як відображення процесу оволодіння іншомовною культурою, засвоєння світових духовних цінностей. Тобто, соціальне замовлення передбачає, з одного боку, формування у студентів-філологів необхідних іншомовних і професійних навичок та вмінь [1; с. 4], ознайомлення через мову з традиціями, історією, сучасністю викладання та навчання східних мов, і, з іншого боку, з культурологією країни, мова якої вивчається.

Загальний аналіз досліджень та публікацій з проблеми. Термін «культурологія» було запро-

поновано в 1909 році німецьким вченим В. Освальдом, який не лише показав різницю між культурологією і соціологією, а й використав термін «культурологія» для опису специфічних явищ, якими є культура – феномен суто людської діяльності. Саме В. Освальд фактично визначив місце культурології в системі інших наук. У 1939 р. американський філософ Л. Уайт повернувся до тлумачення терміну «культурологія», вводячи його в контекст антропологічних досліджень про культуру носіїв мови. Його праця «Наука про культуру» (1949) сприяла виділенню культурології в окремий напрям досліджень, поставила питання про необхідність визначення предмету культурології як науки та започаткувала цілісний підхід до вивчення лінгвокультурних явищ з методичної точки зору [2, с. 27; 3, с. 56; 4, с. 37].

Як відомо, вивченню фахової майстерності педагогів присвячено праці А. Большого, Є. Васильєва, Л. Вілсуорсі, З. Гасанова, Л. Ждаркіна, В. Заслуженюка, З. Ігушкіна, О. Лобертті, О. Коржової, Г. Мараренка, І. Огіава, О. Опаленик, В. Присакар, Ю. Талибова, Л. Хірохото, Н. Христинич та інших. В них підготовка майбутніх спеціалістів (філологів та сходознавців) розглядається також і в площині культурології через тісний взаємозв'язок особистісно-етнічної, індивідуальної та професійної самоідентифікації. Критичний аналіз відомих шляхів розв'язання проблеми показує, що існуючі теоретичні та методичні уявлення про цей феномен є здебільшого частковими [5, с. 8], концептуально не скоординованими, нерідко суперечливими. Саме тому, об'єктом дослідження даної статті вважаємо відбір та організацію змісту викладання східних мов у вищій школі, її предметом – дослідження культурологічного аспекту викладання східних мов.

Починаючи з 2003 р. «Культурологія та лінгвокраїнознавство» були введені як базові навчальні дисципліни в перелік обов'язкових предметів, що вивчаються у вищих навчальних закладах України та Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, зокрема. Позитивним, на нашу думку, є те, що вона має логічний міжпредметний зв'язок – навчальний теоретико-практич-

ний курс «Методика викладання східних мов у вищій школі» (розроблений авторами Л.Г. Смовженко, О.В. Асадчих) в межах дисципліни «Методика викладання іноземних мов», з появою якого в Інституті Філології Київського Національного університету імені Тараса Шевченка накопичено значний досвід. На відміну від попереднього курсу, що обмежувався переважно рамками історії культури, «Методика викладання східних мов у вищій школі» розширює історичний аспект лінгвокультури педагогічними, методичними, філософськими, соціологічними підходами до аналізу, вивчення та узагальнення теоретичних проблем курсу, явищ та підходів у процесі викладання східних (китайської, корейської, японської, індонезійської, в'єтнамської, турецької) мов.

Отже, метою даної статті є спроба дослідити культурологічний підхід до відбору та організації змісту курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі», виділивши лінгводидактичні та філологічні його складові.

Виклад основного матеріалу. Програма курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі» передбачає розгляд тем, поєднаних у відповідні модулі, та ґрунтується на сучасних підходах до творчої самореалізації особистості, враховує принципи системності, наступності, міжпредметних зв'язків, культуровідповідності, особистісно орієнтованого навчання в підготовці майбутнього викладача китайської, корейської, японської, індонезійської, в'єтнамської та турецької мов. В додатках до курсу лекцій міститься переліки літературних джерел; сучасних підручників та посібників з китайської, корейської, японської, індонезійської, в'єтнамської, турецької мов; фахові наукові статті; Інтернет ресурси тощо. В курсі лекцій пропонуються плани лекційних та семінарсько-практичних занять; завдання і запитання для самостійного опрацювання, заліку, іспиту; зразки модульних контрольних робіт; критерії оцінювання досягнень студентів; теми для подальшого наукового пошуку. Зважаючи на відсутність подібного курсу, який об'єднував би методики викладання шести східних мов (китайської, корейської, японської, індо-

незійської, в'єтнамської, турецької) у вищій школі, вважаємо тему даної статті актуальною.

Створення курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі» реалізує культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів-філологів китайської, корейської, японської, індонезійської, в'єтнамської, турецької мов, стало однією із складових у подоланні протиріч між потребами творчого характеру професійної діяльності та репродуктивним навчанням студентів, між набутими знаннями та вміннями і труднощами щодо їх використання. Для реалізації даної мети потрібно сформулювати мовну особистість високопрофесійного викладача-філолога, допомогти студенту отримати лінгвокультурологічний досвід (дидактичний аспект), почути, сприйняти мову та культуру її викладання народом Сходу.

Саме тому зміст курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі» охоплює два великих кола питань – лінгводидактичне та філологічне. Їх інтеграція передбачає аналіз східних мов з метою виявлення національно-культурної семантики; пошук дидактичних прийомів презентації, закріплення та активізації мовних і мовленнєвих одиниць, культурологічного прочитання текстів на практичних мовних заняттях. В основі курсу лежать п'ять методологічних принципів, а саме: 1) суспільна природа китайської, корейської, японської, індонезійської, в'єтнамської, турецької мов, яка постає як об'єктивна можливість залучення до нової східномовної дійсності через комунікативну функцію – бути знаряддям передачі інформації від одного учасника акта комунікації іншим (ця функція при вивченні даних східних мов не може бути забезпечена, якщо в процесі навчання не будуть використані відомості про країну, оскільки саме вони нерідко визначають змістовний план як усної, так і писемної комунікації); 2) засвоєння студентом-філологом методичних засад опанування національною культурою, існуючими методами презентації матеріалу, норм і цінностей країн Сходу; 3) формування у студентів-філологів валідного ставлення до народу – носія мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів, тих,

яких вважають гідними цього [6; с.5]; 4) формування цілісності й гомогенності мовного та мовленнєвого навчального матеріалу: країнознавча інформація підлягає відбору з природних форм мови, навчальних текстів; 5) уточненням класифікацій специфіки історії та сучасності викладання східних мов – країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності.

Східна культура складається з національних та інтернаціональних елементів і часто частково чи повністю не збігається в рідній культурі. Тому в процесі викладання східних мов вважаємо доречним відбирати той матеріал, що формує у свідомості студента поняття про нові предмети і явища, що не знаходить аналогії ні в рідній культурі, ні в рідній мові. Отже, мова йде про включення елементів країнознавчого характеру із сфери автентичних методик викладання східних мов – йдеться про об'єднання в навчальному процесі мови і відомостей зі сфери національної педагогічної культури, про так званий лінгвокраїнознавчий вид викладання східних мов.

З лінгводидактичної точки зору лінгвокраїнознавчий вид викладання східних мов обов'язково повинен передбачати оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (дидактика, лінгвокраїнознавство, країнознавство); залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної); усвідомлення студентами сутності мовних явищ, інших східномовних систем усвідомлення, через які може сприйматися дійсність; розуміння особливостей власного мислення; порівняння явищ східної мови, що вивчається, з рідною мовою (за необхідністю); вміння вчитися (працювати з книгою, підручником, довідковою літературою, словниками). Досягнення цих цілей навчання східних мов студентами-філологами можливе за умов взаємопов'язаного вивчення мови та методики її викладання, а також комунікативно-пізнавальної діяльності студента як активного сучасного суб'єкта навчання.

В культурологічному плані для стимулювання пізнавальної активності студента важливим фак-

тором буде самостійна підготовка матеріалу в межах курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі», як, наприклад, про один з методів, прийомів чи засобів навчання в історико-порівняльному аспекті. За умови, коли студент самостійно готує матеріал, він виявляє творчу ініціативу, а вона в свою чергу, сприяє розвитку пізнавальної активності. В даному випадку найважливішим мотиваційним стимулом вважаємо прагнення до розширення свого загального кругозору як майбутнього викладача східних мов. Важливим є і той фактор, що інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства, зміна політики держави дає можливість наочно познайомитися із східними країнами, мова яких вивчається, відвідати їх як турист чи пройшовши там стажування, навчальний курс, брати участь в чисельних міжнародних освітніх програмах, що і роблять студенти нашого ВНЗ.

Одним із очікуваних результатів опанування практичного курсу східної мови (філологічний аспект) є розвиток професійно-педагогічної компетентності студентів: мовних знань, комунікативних і лінгво-дидактичних умінь, необхідних для ефектної роботи у вищій школі. Відповідно до програми із східних мов для університетів протягом першого та другого років навчання професійно-педагогічна компетентність студентів філологів формується за рахунок вправ, які вони виконують на практичних заняттях. Під час третього року навчання професійно-педагогічні вміння розвиваються шляхом виконання вправ, самоаналізу та вивчення теоретично-практичного курсу методики навчання східних мов у вищих навчальних закладах. На четвертому курсі до зазначених шляхів формування професійно-педагогічної компетентності додається педагогічна практика у школі чи університеті (відвідування уроків, спостереження, викладання). На п'ятому курсі вдосконалення професійно-педагогічної компетентності здійснюється за такими ж напрямками. Цьому процесу також сприяє робота над проектами з професійних питань у галузі викладання східних мов.

Отже зауважимо, що на старших курсах мовна підготовка студента філолога паралельно з подаль-

шим удосконаленням навичок та вмінь, якими студент оволодів за попередні роки навчання, набуває чіткої професійної орієнтації: відбувається підготовка до викладання східних мов у певному типі навчального закладу. Пріоритетними стають такі напрями, як: розвиток навичок та вдосконалення вмінь емпіричного володіння усним і писемним мовленням в різних комунікативних сферах і ситуаціях спілкування; практично-прикладне застосування філологічних знань; використання східних мов для підвищення власного загальноосвітнього і професійного рівня; розвиток та вдосконалення професійної (викладацької) компетентності.

В той же час, знання, навички та вміння викладача східної мови не стануть надбанням учнів чи студентів, якщо він не володіє основами теорії викладання відповідних східних мов. За для ефективності процесу викладання східних мов у вищих навчальних закладах майбутній фахівець має оволодіти теоретичними основами курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі», основними завданнями якого, на нашу думку, є: 1) навчити студентів філологів використовувати теоретичні знання сучасного викладання східних мов для вирішення практичних завдань; 2) надати інформацію про існуючі тенденції розвитку вищої освіти на сучасному етапі як в країнах сходу, так і в Україні; 3) ознайомити студентів філологів з ключовими поняттями педагогіки та методики викладання східних мов; 4) сформувати у студентів філологів навички системного професійного мислення; 5) сприяти формуванню навичок та вдосконаленню вмінь викладання східних мов; 6) навчити майбутніх викладачів працювати із спеціальною науково-методичною літературою.

У справі формування професійної підготовки студентів особливе місце займає педагогічна практика, мета якої полягає у вихованні у студентів любові до професії викладача східної мови, прагнення до постійного професійного розвитку, ознайомленні із специфікою діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів, формуванні вміння проводити практичні заняття з використання сучасних технологій навчання, розвитку вміння здійсню-

вати виховну роботу, в тому числі засобами іноземної мови, формуванні творчого, дослідницького підходу до організації навчальної діяльності [2, с. 7].

У сучасний період розвитку інформаційного суспільства в Україні істотно підвищуються вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців. В усьому світі завданням викладацької діяльності вже не є просто надання студенту певних знань, а їх розвиток, становлення, спонукання до самореалізації. І це природно, оскільки одним із наслідків техногенної революції в світі стало загострення проблеми некомпетентності [2].

Проблема професійної компетентності викладача східних мов на сьогоднішній день знаходиться на стадії вивчення та аналізу, тому в науковій літературі ця категорія широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями, такими як професіоналізм, уміння тощо. Проблема структури й змісту професійної компетентності викладача східної мови є предметом наукових дискусій не лише між педагогами, психологами й соціологами, а й між спеціалістами-практиками. Але єдиного підходу до визначення поняття «професійна компетентність викладача східної мови» не існує.

Протягом останнього часу в обіг педагогічної науки увійшли терміни, які використовуються для характеристики діяльності працівника освіти, а саме: професійна компетентність, соціальна компетентність, педагогічний професіоналізм тощо. Головною метою підготовки викладача східної мови у соціально-економічних умовах стає не здобуття ним кваліфікації у вибраній вузькоспеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Це потребує впровадження відповідних змін у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців і, в першу чергу, майбутніх викладачів.

Викладачу східної мови потрібно оволодіти рядом компетентностей, щоб здійснювати професійну діяльність. Вперше поняття «ключові компетентності» з'явилося в 1992 році у проекті ЄС «Середня освіта в Європі». Після цього даний термін вклю-

чають до характеристики кваліфікаційних вимог до педагогічних кадрів [6; с. 7]. Сьогодні поняття «ключові компетентності» застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості брати активну участь у багатьох соціальних сферах, які роблять внесок у розвиток суспільства, та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер.

Складовими професійно-педагогічної компетентності вважають [5; с. 7]: 1) когнітивна; 2) психологічна; 3) комунікативна; 4) риторична; 5) професійно-технічна; 6) професійно-інформаційна тощо. Компетентності завжди залежать від контексту і пов'язані з конкретними цілями специфіки діяльності та особистим досвідом викладача, а також з профілем закладу. Група загальних компетентностей для всіх педагогічних працівників, так звані «ключові компетентності», об'єднується на основі багатофункціональності, надпредметності, багатомірності.

Перспективи подальших досліджень компетентності як складової підготовки фахівців у мовному вищому навчальному закладі полягають у поглибленому дослідженні чинників мотивації навчання в межах суб'єкт-суб'єктної кредитно-модульної моделі організації навчального процесу в сучасній освіті, спрямованій на формування і розвиток гармонійної висококомпетентної особистості творчого професіонала. Проблема компетентності викладача східної мови та її співвідношення з іншими науковими категоріями потребує подальшого теоретичного осмислення та вичерпного аналізу, тому вважаємо це питання перспективною подальшого дослідження.

Висновки. Дослідивши культурологічний підхід до відбору та організації змісту курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі», ми дійшли висновку про інтегровану роль лінгводидактичних та філологічних його складових – формування професійної компетентності студентів філологів (майбутніх викладачів східної мови) повинно займати чільне місце в навчальному процесі. Воно носить системний характер, охоплює всі етапи навчання і здійснюється, головним чи-

ном, за допомогою ознайомлення студентів з різними методами та прийомами викладання східних мов, активного залучення до виконання професійно-орієнтованих завдань як на практичних заняттях зі східних мов, так і з методики їх викладання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Пріоритети розвитку освіти ХХІ ст. / В.П. Андрущенко // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. – К. : Знання України, 2010. – С. 3–11
2. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Вве-

денский // Инновации в образовании. – 2013. – № 6. – С. 21–31.
3. Віаніс-Трофименко К.Б. Компетентний викладач – запорука реалізації компетентного підходу до сучасного освітнього процесу / К.Б. Віаніс-Трофименко // Управління школою. – 2014. – № 22. – С. 54–59.
4. Онаць О. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О. Онаць // Шляхи освіти. – 2011. – № 3. – С. 35–39.
5. Петров А.Р. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А.Р. Петров // Alma mater. – 2013. – № 9. – С. 3–10.
6. Ситкін Н.П. Професійна компетентність викладача японської мови / Н.П. Ситкін // Управління школою. – 2013. – № 5. – С. 39–42.

УДК 811.111:378.147.091.33

МЕТОДИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В.С. Кузьміна, О.В. Іваніга (Харків)

Міжкультурна компетентність, разом із знаннями країнознавства і знаннями мови, включає певні уміння і досвід, без яких розуміння людини, що живе в іншій культурі, виявляється скрутним. Оскільки навчання міжкультурної компетентності припускає порівняння студентами двох культур – своєї та чужої, викладач повинен вміти навчати студентів представляти свою країну іноземною мовою. Це потребує від викладача правильного дидактичного забезпечення та розуміння певних завдань, які потрібно вирішувати у навчальному процесі.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, професіоналізм викладача, порівняння культур, соціально-культурна інформація, соціо-лінгвістична компетентність, сфери спілкування.

Кузьміна В.С., Іваніга А.В. Методи розвитку міжкультурної компетентності студентів на заняттях по англійському мові. Межкультурная компетентность, наряду со знанием страноведения и знанием языка, включает определенные умения и опыт, без которых понимание человека, который живет в другой культуре, оказывается сложным. Поскольку обучение межкультурной компетентности допускает сравнение студентами двух культур – своей и чужой, преподаватель должен уметь научить студентов представлять свою страну на иностранном языке. Это требует от преподавателя правильного дидактического обеспечения и понимания определенных задач, которые необходимо решить в процессе обучения.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, профессионализм преподавателя, сравнение культур, социально-культурная информация, социо-лингвистическая компетентность, сферы коммуникации.

Kuzmina V.S., Ivaniga O.V. Methods of developing students' intercultural competences in English language classes. Intercultural communication, together with the awareness in culture studies, includes some definite skills and experience, without which it will be difficult to understand people of another culture. Since teaching intercultural competence allows students to compare two cultures – theirs and other people's, the teacher should be able to teach students to introduce their own country in a foreign language. Thus it is required that the teacher should have the necessary didactic materials and understanding of certain tasks which are to be solved in the process of learning.

Key words: intercultural competence, teacher's expertise, comparison of cultures, socio-cultural information, sociolinguistic competence, spheres of communication

Викладання іноземної мови останніми роками набуває особливої ролі в реалізації принципу культурного різноманіття, на якому будується міжнаціональне спілкування у всіх сферах життя, включаючи професійну.

У зв'язку з цим, кваліфікація викладача повинна відповідати вимогам нових реалій і включати, разом з іншими, міжкультурну компетентність.

Актуальність нашої роботи зумовлена відсутністю системи розроблених вправ та завдань

для формування міжкультурної компетентності студентів.

Об'єктом нашого дослідження є формування та розвиток міжкультурної компетентності студентів на заняттях з англійської мови.

Предмет нашого дослідження – комунікативні завдання для формування й удосконалення граматичних та професійних вмінь і навичок студентів старших курсів спеціалізованих та неспеціалізованих ВНЗ.

© Кузьміна В.С., Іваніга О.В., 2014

Як і інші види компетентності, міжкультурна компетентність повинна постійно удосконалюватися. Для цього існують наступні причини:

1) зміна культурного середовища у сфері професійного спілкування;

2) зміна і розвиток професійних потреб студентів;

3) розбіжність між реальною підготовкою викладача і тією підготовкою, якою він повинен володіти в даний момент.

Вибір теми пояснюється двома основними причинами: перша пов'язана з необхідністю теоретично визначити поняття професіоналізму викладача іноземної мови, який володіє міжкультурною компетентністю (далі МКК); друга причина – це спроба практично розглянути і запропонувати конкретні шляхи включення МКК в процес викладання, розділяючи і приймаючи думку про те, що цей вид компетентності виявляється найважчим для викладання. Є ще третя причина, а саме – бажання зайвий раз привернути увагу до цієї проблеми, оскільки чимало викладачів, усвідомлено або неусвідомлено, ігнорують системну роботу, націлену на вивчення чужої культури. [2].

Усвідомлене ігнорування соціокультурних знань властиве не тільки викладачам, але і студентам, які, якщо їм надати вибір, у переважній більшості, вважатимуть за краще виконати граматичні тести, а не культурологічні. Це, можливо, пояснюється глибоко укоріненою думкою про те, що мовна неграмотність є більш непривабливою, ніж неграмотність культурна, внаслідок чого важливіше витратити час на вивчення, наприклад, вживання дієслівних часів і способів, ніж на вивчення регіональних особливостей якої-небудь країни. Тому відзначимо, що наш інтерес до даної теми не означає, що МКК виходить на перший план, припиняючи роль лінгвістичної і комунікативної компетентностей. Ми лише ставимо ціль – спробувати показати що із зсувом уваги до МКК, кваліфікація викладача повинна необхідним чином змінюватися і розвиватися.

В терміні «міжкультурний» ми використовуємо найуживаніше з різноманітних визначень поняття

«культура», не протиставляючи, а взаємно доповнюючи їх: культура як синонім цивілізації, як сукупність поглядів, переконань і типів поведінки груп індивідуумів у повсякденному і суспільному житті, як література і мистецтво.

МКК, яка є ядром комунікативної компетентності, може розглядатися як єдність *соціально-культурної компетентності* (СКК), з одного боку, і *соціально-лінгвістичної компетентності* (СЛК), з іншого. СКК припускає наявність культурних знань у широкому значенні, співвіднесених із ситуацією спілкування, тоді як СЛК пов'язана із знанням правил мовної поведінки і взаємодії в різних сферах спілкування (повсякденній, діловій, науковій та ін.)

В змістовному плані, МКК викладача іноземної мови відноситься до предметної компетенції, або предметної площини кваліфікації викладача, в якій він виступає як фахівець. Таким чином, предметна площина повинна включати, разом з вузькоспеціальними знаннями, знання загальнокультурного плану, включаючи знання національної культури. Намагаючись окреслити зразковий інвентар таких знань, в першу чергу, можна стверджувати, що соціально-культурна, або країнознавча інформація повинна відображати основні сутнісні характеристики країни і включати такі елементи:

1) інформацію енциклопедичного характеру (історія, географія, державний лад тощо); знакові історичні дати, які представляють найважливіші історичні події, факти сучасної реальності (система освіти, економіка, засоби масової інформації);

2) назви пам'ятників культури, імена видатних осіб, основні події сучасного культурного і суспільного життя, імена відомих людей сучасності (письменники, актори, журналісти тощо);

3) головні види дозвілля, основні цінності і риси суспільної психології, стереотипні уявлення про націю та країну.

Оскільки навчання МКК припускає порівняння студентами двох культур – своєї і чужої, викладач повинен уміти навчати представляти свою країну іноземною мовою, або уміти «представлятися» у широкому значенні слова. Порівняння цих двох

елементів можливе лише у тому випадку, коли обидва вони добре відомі. Проте освітня практика показала, що в свідомості студентів другий елемент (соціально-культурна інформація про свою країну) виявляється сукупністю неясних і не завжди вірних уявлень, неточних фактів або їх відсутністю, суперечністю думок. При цьому в розпорядженні викладача також відсутня відібрана ілюстративна, статистична, соціально-культурна інформація. У цій ситуації викладач може зіштовхнутися з проблемами прикладного характеру: пошуку, відбору і систематизації документів, які містять соціально-культурну інформацію про свою країну, для її уявлення у формі вправ, таблиць, текстів чи різних завдань.

Деякі правила мовної поведінки у сфері повсякденного спілкування описані у навчальній літературі і відомі викладачам. Так, при знайомстві з жінкою не слід запитувати про її вік і сімейний стан. У співрозмовників однієї статі не прийнято питати про їх прибутки чи місце у соціальній ієрархії. У зворотному випадку, співбесідник буде шокований, і розмова не отримає розвитку [4]. Проте часто виділяється наступний парадокс: деякі теми розмов, яких зазвичай уникають співвітчизники, «природним чином» обговорюються між представниками різних культур.

Проте у викладацькій практиці викладач зустрічається з природними труднощами, які не вичерпуються списком, що наводиться, а саме:

1. Неможливо практично усі мовні поведінки наперед описати у вигляді правил.

2. Не всі випадки і правила можна проілюструвати. Наприклад, ввічлива поведінка має безліч виявів.

Отже, для викладача проблема змісту МКК полягає в забезпеченні правильного повного тематичного змісту, адекватного функціонального змісту і, меншою мірою, мовного змісту.

Специфіка методичної сторони теми, що розглядається, на наш погляд, полягає не в особливих методах, а в правильному дидактичному забезпеченні. Для взаємодії зі студентами протягом тривалого часу викладач користується підручником.

Навіть побіжний аналіз підручників англійської мови як іноземної, виданих в Британії за останнє десятиріччя, показує, що в змісті з'явився розділ під заголовком «соціо- культурний аспект», або країнознавство. Ось основні переваги таких підручників:

- по-перше, вони насичені друкарськими та образними документами (фотографіями, репродукціями картин, малюнками, коміксами) і є опорою для соціокультурної інформації.

- по-друге, мовний матеріал для навчання говоріння поданий у формі діалогічних сцен, що максимально точно відповідає потребі формування СЛК, оскільки відображає культуру повсякденного життя. Згадані сцени з'єднані одним загальним соціокультурним контекстом.

Проте для курсу англійської мови у сфері підвищення кваліфікації не може повністю підійти жоден з англійських підручників, оскільки вони розраховані на найширше коло студентів і не враховують ні програмних вимог конкретного курсу, ні профіль університету. Нарешті, вони не орієнтовані на конкретні умови національного ґрунту. Тому викладач, на додаток до підручника, вимушений сам створювати корпус автентичних документів, оновлюючи їх відповідно до втрати ними актуальності. Таким чином, він бере на себе функції документаліста, або фахівця, в обов'язки якого входять пошук, відбір, класифікація, використання і розповсюдження документів.

Можна також додати, що необхідність пошуку і вибору нових документів є не тільки об'єктивною вимогою політичної, соціальної і культурної реальності, що змінюється, але і викликана наявністю величезної кількості і багатой різноманітності документів.

За результатами аналізу інформаційної цінності, комунікативної, лінгвістичної і соціокультурної доцільності, очікуваної ефективності використання, документи класифікуються за цілями та рівнем навчання (початковий, середній, просунутий), а також за тематичним змістом. Що стосується друкарських документів, то прийнято вважати, що при відборі текстів слід керуватися прин-

ципом доступності, або зміст тексту бути зрозумілим, у тому числі у соціокультурному плані. Проте, на нашу думку, повчальною функцією володіють саме тексти, що містять труднощі соціокультурного характеру, деякі з яких традиційно відносять до категорії лексичних (власні імена, аббревіатури, безеквівалентна лексика), хоча, як вже згадувалося вище, ці слова передають соціокультурну інформацію.

Таким чином, завдання викладача полягає в тому, щоб мову документа зробити мовою для вивчення, інакше кажучи, розпізнати одиниці, які є носіями соціокультурної інформації. Це завдання входить до числа завдань прикладної лінгвістики – напряму мовознавства, який займається розробкою методів рішення практичних задач, зв'язаних з використанням мови, зокрема, відбором мовного матеріалу з метою вдосконалення викладання мови. Отже, викладач повинен володіти навичками прикладної лінгвістики, щоб на основі результатів лінгвістичного аналізу розробляти матеріали, які відповідали б поставленій меті навчання [3].

Відібравши необхідний мовний матеріал, і роздумуючи над концепцією системи вправ, завдань та тестів, викладач стає концептологом. Розвивати і реалізовувати концептуальне мислення – це його обов'язкова необхідність у ситуації мінливих реальностей і потреб.

Завдання і тести, що розробляються, повинні відповідати загальним вимогам, які пред'являються до навчальних видів діяльності:

1) вони повинні допомагати економити час навчання, тобто не вимагати багато часу для виконання;

2) завдання повинні бути сформульовані ясно і результативно; тобто їх виконання повинне приводити до очікуваного корисного результату.

Приведемо, як приклад, декілька видів завдань. Так, для формування і вдосконалення лексичних навичок мовленнєвої діяльності можна запропонувати завдання, які вимагають аналізу слів та містять соціокультурну інформацію:

- Які слова з даного списку можна віднести до реалій?

- Які з нижче перерахованих слів мають позитивну/негативну конотацію?
- Порівняйте конотацію слів в англійській і російській/українській мовах.

Наступні завдання пропонуються для перевірки знань соціокультурного плану:

- Поясніть, що символізують дані власні імена.
- Виберіть правильне із запропонованих визначень для безеквівалентних слів.
- Відповідайте на запитання словами «так» чи «ні».
- Заповніть пропуски у фразах словами, які містять соціокультурну інформацію.

Для оволодіння МКК може використовуватися також методика проекту, наприклад, створення студентами словника-довідника лексичних одиниць – носіїв соціокультурної інформації.

Проблема навчання СКК є також актуальною, оскільки підручники з англійської мови майже не містять завдань, метою яких було б звернути увагу на вибір стилістично адекватних засобів виразу. Але концепцію таких вправ розробити можна, базуючись на особливостях сприйняття мовлення: правильне мовлення сприймається за значенням, а неправильне – звертає на себе увагу за формою. Таким парадоксальним чином можна привернути увагу до норми мовлення, коли вона порушена, наприклад, дати завдання виправити стилістичні помилки у діалозі, де репліки не відповідають потрібному регістру.

Причинами того, що такі завдання досі не розроблені, є, на наш погляд, наступне:

1. СЛК часто не сприймається як окрема мета, для досягнення якої необхідні спеціальні зусилля.

2. Розробка завдань тільки з метою розвитку СЛК забирає багато часу і не виправдовує, на перший погляд, зусиль.

Оскільки оволодіння СЛК здійснюється у мовленнєвій діяльності, то необхідна така система вправ, яка б носила практичний характер, тобто наближала б студентів до реальної мовленнєвої діяльності.

На наш погляд, корисними є вправи, розроблені за результатами аналізу типових помилок, де сту-

дентам пропонують знайти і виправити свою помилку. Багатий матеріал для вправ дають написані студентами офіційні та неофіційні листи, за якими можна розробити типологію помилок: недотримання формату листа, невдалий вибір формули ввічливості, порушення правила для листів-прохань «один лист – одне прохання» тощо.

Підготовлений викладач, якій володіє знаннями двох культур (своєї і чужої), виступає як міжкультурний посередник, або медіатор. Кажучи узагальнено, він прагне орієнтувати дискусію у навчальній ситуації на усвідомлення студентами відносності культурної самобутності в плюралістичному багатоманітному світі і на формування нового погляду на відношення «вони» і «ми». Для цього викладач-медіатор керує розмовою, похваляючи її, даючи зробити висновки за результатами порівняння ситуацій двох країн і двох культур.

Продовжуючи виконувати роль міжкультурного медіатора, викладач може, якщо це необхідно, виступити як особа – зі своїми цінностями, ідеологією, світоглядом, передаючи свої почуття і думки, спонукаючи студентів до розмови, підтримуючи і заохочуючи їх активність.

Нарешті, як культурний медіатор, викладач може займати активну суспільно-політичну позицію. Така роль викладача вимагає від нього певної сміливості і упевненості в собі, оскільки він ризикує бути залученим до конфлікту. Але така позиція є прийнятною, коли викладач виступає за соціальні інтереси й ідеали усього суспільства, наприклад, ідеї гуманізму.[1]

Отже, у міжособовій площині навчання МКК виступає як педагогічна проблема, рішення якої можливе тільки тоді, коли викладач вступає зі студентами, у відносини партнерства, необхідність створення яких має такі підстави:

- міжособова комунікація завжди має перешкоди у вигляді різних типів особи, різного культурного багажу, а тому в комунікації можуть виникати конфлікти, які викладач повинен допомагати розв'язувати, контролюючи ситуацію, будучи готовим протистояти різноманітним ризикам;
- викладач ризикує виявити власне незнання пев-

них питань і рішення такої проблеми часто стає можливим тільки спільно зі студентами, які є носіями знань і володіють практикою спілкування рідною мовою;

- комунікація завжди є джерелом проблем у професійному плані, стосовно яких навіть досвідчений викладач не може дати вичерпну, переконливу й однозначну відповідь.

У цій ситуації буде правильною така практична діяльність викладача, коли він, завдяки критичній спостережливості, може ідентифікувати проблему й спробує її вирішити у співпраці зі студентами.

На закінчення зазначимо, що, розглянувши навчання МКК у змістовому, методичному і міжособовому плані, ми приходимо до таких висновків:

- викладач, розрізняючи функціональний і тематичний зміст МКК, повинен звернути увагу на двосторонність останнього, а саме: знання і порівняння двох культур (своєї й чужої);
- для дидактичного забезпечення навчання МКК викладач повинен мати навички роботи документаліста і знати прийоми прикладної лінгвістики;
- виконуючи роль міжкультурного медіатора, викладач проявляє себе як особа (з активною соціально-політичною позицією або без неї), яка реалізує зі студентами відносини партнерства, де шляхом постійного і ретельного аналізу розглядаються міжособові проблеми, досягається мета навчання.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці системи вправ та завдань для розвитку МКК студентів та запровадженні цих завдань до навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранным языкам / Н.Н. Болдырев // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3. – С. 115.
2. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку: [пособие для учителей]. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 248 с.
3. Коммуникативні методи та матеріали для викладання англійської мови / [Перекл. та адаптація Біркун Л.В.]. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 225 с.

**ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ
МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ
ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

Н.В.Сорокіна (Київ)

У статті розглядаються теоретичні засади конструювання змісту мультимедійних навчальних презентацій. Подається система вправ і завдань у змісті презентацій, які використовуються з метою формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

Ключові слова: вправи і завдання, майбутні філологи, мультимедійна навчальна презентація, професійна іншомовна підготовка.

Сорокіна Н.В. К вопросу о содержании мультимедийных учебных презентаций для будущих филологов. В статье рассматриваются теоретические подходы к конструированию содержания мультимедийных учебных презентаций. Предлагается система упражнений и заданий в содержании презентаций, которые используются с целью формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих филологов.

Ключевые слова: будущие филологи, мультимедийная учебная презентация, профессиональная иноязычная подготовка, упражнения и задания.

Sorokina N.V. To the question of the content of multimedia learning presentations for future philologists. The article is devoted to the theoretical background for generating the content of multimedia presentations. It is suggested the system of exercises and tasks that make the content of the presentations which are used in order to form the professional foreign competence of future philologists.

Key words: exercises and tasks, future philologists, multimedia learning presentation, professional foreign preparation.

Проблема удосконалення процесу навчання є актуальним завданням педагогічної теорії і практики, що знайшло своє відображення у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (С.І. Архангельського, В.П. Беспалька, П. Бретта, В.І. Боголюбова, І.А. Зязюна, І.П. Підласого, О.Я. Савченко, Г.К. Селевка, В.А. Сластьоніна та ін.). Актуальність статті зумовлена пошуком нових шляхів організації процесу навчання, оскільки традиційні форми, методи і засоби не повною мірою відповідають сучасним тенденціям і не завжди спроможні забезпечити випереджальний характер професійної освіти.

Об'єкт дослідження – професійна іншомовна підготовка майбутніх філологів.

Предмет статті – особливості змісту мультимедійних навчальних презентацій як засобу фор-

мування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості конструювання змісту мультимедійних навчальних презентацій, що використовуються у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Матеріал. Ефективність мультимедійних презентацій значною мірою залежить від якісного складу використаних матеріалів, а також від майстерності педагога. Тому організація їх змісту (як на етапі проектування, так і в процесі їх використання) є пріоритетною. Звідси важливість концептуальних педагогічних положень, на яких ґрунтується процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів із використанням мультимедійних презентацій.

Сучасна парадигма професійної іншомовної освіти має на меті таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою. З іншого боку, професійна іншомовна компетентність є інтегральним особистісним явищем, тому у процесі її становлення особливо важливим є розвиток особистості майбутнього філолога. Формування особистості, зазначає І.М. Дичківська, на сучасному етапі є головною метою освіти [1, с. 249]. Враховуючи це, вважаємо доцільним застосовувати особистісно орієнтований і комунікативно-діяльнісний підходи у процесі добору змісту презентацій та їх використання у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Обґрунтуємо нашу позицію.

У контексті досліджуваної проблеми особистісно орієнтована професійна іншомовна підготовка майбутніх філологів – це така організація навчання, за якої відбувається не лише передача знань, формування відповідних навичок та вмій, а й здійснюється розвиток і саморозвиток особистості студента-філолога, формування його професійно значущих якостей. У цьому зв'язку долучаємося до міркувань І.О. Зимньої, яка зазначає, що процес іншомовної підготовки має виключати мало усвідомлену активність студентів на рівні мовної поведінки й розвивати здатність здійснювати комунікативну діяльність самостійно не тільки і не стільки на репродуктивному рівні, скільки на рівні продуктивному, творчому [2, с. 97]. Така здатність відрізняє лише особистість вільну, що вміє діяти від себе особисто, тобто таку, яка вміє реалізувати свої особисті комунікативно-когнітивні потреби. У межах проблеми формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів це виявляється у практичному спрямуванні змісту навчання; урахуванні у доборі навчальних матеріалів інтересів і потреб майбутніх філологів; проблемному викладі матеріалу; наявності завдань, що активізують розвиток умінь оцінювати та регулювати свою діяльність, стимулюють до самостійного вибору і використанні найбільш значущих для майбутніх філологів способів опра-

цювання матеріалу; застосуванні вправ і завдань, котрі спрямовані на залучення особистісного досвіду, почуттів, емоцій, спонукають до висловлення власної думки.

У практиці професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів за допомогою мультимедійних презентацій урахування індивідуальних особливостей студентів має втілюватися в процесі добору вправ і завдань для презентацій та їхньої організації; у їх комплексному використанні разом з традиційними засобами навчання; у змісті рольових ігор та розподілі ролей у них; у доборі тем, змісту та розподілі функцій в організації та проведенні проектної роботи; у доборі пар для діалогу, формуванні малих груп; у формулюванні індивідуальних комунікативних завдань; у доборі текстів для читання, аудіо та відеоматеріалів для аудіювання та створенні комунікативних завдань до них; в індивідуалізації домашнього завдання; впровадженні видів роботи, котрі вчать майбутнього філолога думати, усвідомлювати мету власної діяльності, здійснювати самоконтроль і самокоригування, оцінювати якість виконаної роботи.

Система професійної підготовки є певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (особистісно спрямована), водночас вона реалізує виконання державного замовлення на спеціалістів (тобто діяльнісно орієнтована). Відтак, як слушно зауважує В.Г. Редько, поряд з особистісно орієнтованим підходом необхідно застосовувати діяльнісний підхід до навчання [3, с. 18]. Методологія цього підходу, основи якого були закладені у роботах психологів С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтєва, П.Я. Гальперіна, дозволяє представити навчання іноземної мови як чітко спланований процес оволодіння нею студентами шляхом такої організації мовленнєвої діяльності на заняттях, за допомогою якої вони намагаються вирішувати реальні й умовні завдання. Комунікативний аспект мови та інтеграція різних сторін, пов'язаних з процесом спілкування, є домінуючими у цьому процесі. Відтак, йдеться про запровадження комунікативно-діялісного підходу, який набув популярності у останні десятиліття.

Теоретичні засади цього підходу були закладені в роботах вітчизняних і зарубіжних учених (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскової, І.О. Зимньої, Г.О. Китайгородської, Дж. Річардса, С.П. Шатілова та ін.). З огляду на особливості досліджуваної проблеми, комунікативно-діяльнісний підхід передбачає організацію активної навчальної мовленнєвої діяльності студентів-філологів, котра є для них професійно значущою. Іноземна мова для майбутніх філологів розглядається не просто як універсальний засіб спілкування на основі знакової системи, що відображає світ, але й як один з профілюючих предметів навчально-виховного процесу. З погляду цього підходу спілкування – це не лише обмін інформацією (комунікація), але і встановлення взаєморозуміння між людьми, обмін знаннями, діями, цінностями і міжособистісне спілкування, що є найважливішою передумовою розвитку особистості студента, його пізнавальних і творчих здібностей. Це означає, що навчання іноземної мови, яке є визначальним видом діяльності для майбутнього філолога, передбачає виконання дій, що розвивають комунікативні, когнітивні і технологічні вміння, сприяють особистісному і професійному розвитку і саморозвитку студента.

Комунікативно-діялісне спрямування процесу формування професійної іншомовної компетентності за допомогою мультимедійних презентацій зумовлює використання в їхньому змісті автентичних матеріалів як реальних продуктів мовленнєвої діяльності носіїв мови; комунікативно спрямованих вправ і завдань, що спонукають мовленнєву взаємодію; методів, форм роботи, що забезпечують спілкування студентів, спрямоване на постановку і вирішення конкретних навчальних завдань: рольові та ділові ігри, проблемні ситуації; взаємонавчання, взаємоконтроль. Нам вбачається, що організація професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів за допомогою презентацій забезпечуватиме набуття студентами у процесі навчання досвіду мовленнєвої і соціальної взаємодії, у якій зацікавлені викладачі та студенти. Це сприятиме всебічному формуванню іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів.

Таким чином, упровадження у процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів особистісно орієнтованого та комунікативно-діялісного підходів зумовлює їх вплив на добір мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу для мультимедійних презентацій для майбутніх філологів. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне визначити та обґрунтувати комплекс вимог, що регулюватимуть процес добору змісту для цього засобу навчання. Принагідно зазначимо, що «*вимога* – це норма, правило, якому хто-небудь, що-небудь повинен підлягати» [4, с. 434]. У контексті нашого дослідження «*вимога*» – це правило, що зумовлює процес добору мовного, мовленнєвого, інформаційного й ілюстративного матеріалу для мультимедійних презентацій.

Ураховуючи попередній педагогічний досвід (А.С. Гембарук, Л.В. Данилюк, В.Г. Редько та ін.) з проблеми конструювання змісту засобів навчання, вважаємо, що зміст мультимедійних презентацій має відповідати ряду *вимог*. Прокоментуємо їх.

1. Досягнення майбутніми філологами рівня іншомовної комунікативної компетентності, визначеного чинною Програмою [5], передбачає наявність у змісті презентацій оптимального якісного і кількісного складу навчального матеріалу, котрий узгоджується з цілями Програми, доступний для всіх студентів і надає можливість задовольняти їхні комунікативні наміри в межах тем професійного іншомовного спілкування; зорієнтовує на виправданий вибір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, котрі ефективно готують до професійного спілкування та сприяють оволодінню ним на рівні, визначеному Програмою.

2. Інтегроване оволодіння студентами всіма видами мовленнєвої діяльності зумовлює необхідність збалансованості змісту мультимедійних презентацій для взаємопов'язаного оволодіння майбутніми філологами продуктивними (говоріння, письмо) і рецептивними (аудіювання, читання) видами мовленнєвої діяльності.

3. Концентричність презентації навчального матеріалу та його ситуативна обумовленість пе-

редбачає поступове збагачення особистісного комунікативного і навчального досвіду студентів-філологів з кожної теми за допомогою доцільно дібраного навчального матеріалу в презентації, котрий доповнює й збагачує її зміст новими фактами і мовними одиницями.

4. Фахова зорієнтованість навчального матеріалу зумовлюється шляхом використання відповідних текстових, аудіо та відеоматеріалів, які спрямовані на формування вмотивованої готовності до оволодіння іноземною мовою, підтримують інтерес і позитивне ставлення до майбутньої професії, сприяють розвитку вміння здобувати іншомовний досвід відповідно до своїх життєвих і професійних потреб.

5. Комунікативний характер навчального матеріалу зорієнтовує на створення комунікативної атмосфери, наближення її до умов реального спілкування, що реалізується за допомогою застосування автентичних неадаптованих матеріалів, які є реальними продуктами мовленнєвої діяльності носіїв мови; використання комунікативно спрямованих вправ і завдань, що спонукають мовленнєву взаємодію (вербальну і невербальну) у різних формах (індивідуальній, парній, груповій) навчання.

6. Особистісна спрямованість навчального матеріалу передбачає урахування індивідуальних особливостей і можливостей майбутніх філологів (пізнавальні здібності, когнітивний стиль навчання, рівень іншомовної підготовленості, інтереси, навчальний і життєвий досвід) шляхом використання різномірного навчального матеріалу, завдань на вибір, особистісно значущого, емоційно насиченого матеріалу, самостійних пізнавальних завдань, індивідуалізації домашнього завдання, що сприяють розвитку особистості студента, його самостійності, формуванню власної оцінної позиції, критичності мислення тощо.

7. Діяльнісний характер навчального матеріалу зумовлює наявність завдань проблемного, креативного характеру, що забезпечують розвиток творчої активності, формування механізмів самостійної пізнавальної діяльності, розвиток технологічних умінь майбутніх філологів, об'єктивного оцінюван-

ня і переосмислення свого досвіду; вироблення власних стратегій навчання і самовдосконалення, готовності до навчання впродовж життя.

8. Структурованість мовного, мовленнєвого, інформаційного й ілюстративного матеріалу в мультимедійних презентаціях передбачає його чітку розподіленість по слайдах: матеріал повинен подаватися порціями, зручними для сприйняття. Вважаємо нелогічним на одному слайді розміщувати багато інформації.

Ураховуючи наведені вище теоретичні положення, розглянемо, як їх доцільно інтерпретувати у змісті мультимедійних навчальних презентацій. Комунікативно-діяльнісний характер процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів забезпечується комплексом різних видів дій, необхідних для досягнення цілей спілкування. Ці дії матеріалізовані у вправах і завданнях, які є пріоритетними засобами оволодіння змістом. У контексті нашого дослідження метою вправ і завдань у змісті мультимедійних презентацій має бути оволодіння майбутніми філологами найсуттєвішими навчальними діями, котрі покликані забезпечити їх спроможність здійснювати спілкування в усній і писемній формах відповідно до визначених цілей. У зв'язку з цим на кожному етапі навчання мають бути визначені вправи, що стимулюють комунікативну діяльність майбутніх філологів. Їхні співвідношення утворюють ієрархію варіантів, на які спираються усі типи вправ, що застосовуються у навчальному процесі.

Спираючись на результати наукових досліджень С.Ю. Ніколаєвої, В.Г. Редька, Н.К. Склярєнко, Л.М. Черноватого та зважаючи на науково-теоретичні засади організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, у змісті мультимедійних презентацій ми виділяємо дві групи вправ: **домовленнєві** та **мовленнєві**. До першої групи відносимо мовні вправи, а до другої – умовно-мовленнєві вправи, мовленнєві вправи та комунікативні завдання.

1. Домовленнєві вправи. Вони застосовуються на мовно-когнітивному етапі навчання з метою формування мовних (лексичних, граматичних,

фонетичних) навичок. Це забезпечується виконанням студентами дій/операцій з мовним матеріалом, що презентується, поза ситуацією спілкування і передбачає зосередження власне на формі мовної одиниці. У межах досліджуваної проблеми мовні вправи зорієнтовані на підготовку майбутніх філологів до здійснення мовленнєвої діяльності, відтак їх використання вважаємо доцільним на відповідному етапі роботи з презентаціями. Наведемо приклад.


Put the words into the right order to make sense in the sentence (Розмістіть слова у правильному порядку):

Put the words into the right order to make sense in the sentence.

❧

❧ Here, so, beef, the, what's?

❧ So, what's the beef here?




(Презентація «Exams and qualifications» «Екзамен і кваліфікації» слайд № 28)

2. Мовленнєві вправи. Умовно-мовленнєві вправи, котрі представлені у змісті презентацій, готують майбутніх філологів до здійснення мовленнєвої діяльності. Відповідно, вони передбачають перенесення набутих знань і сформованих навичок у мовленнєву діяльність задля їх удосконалення. Метою цих вправ є здійснення майбутніми філологами мовленнєвої діяльності у ситуативних умовах за наявності певного комунікативного завдання. Проілюструємо зразком.

You are a speechwriter. Your current task is to write a Christmas speech for: Rector of the University; President of Ukraine; President of Students' Parliament (choose one), using your plan and practical tips (Уявіть, що ви – спічрайтер. Напишіть Різдвяну промову (на вибір) для: Ректора університету; Президента України; Президента студентського парламенту, користуючись планом і порадами):

You are a speechwriter.
Your current task is to write a Christmas speech for
(choose one)

- - Rector of the University
- - President of Ukraine
- - President of the Students' Parliament




(Презентація «Queen's Christmas broadcast» «Різдвяне привітання королеви» слайд № 28)

Принадно зазначимо що наявність вибору у формулюванні інструкції до виконання вправи є реалізацією особистісно орієнтованого підходу. Крім того, особливості навчальної ситуації мають фахове спрямування, як і більшість завдань, представлених у змісті презентацій, і сприяють набуттю майбутніми філологами комунікативного і навчального досвіду.

Мовленнєві вправи зорієнтовані на розвиток практичних умінь використання мовних одиниць під час сприймання і породження текстів. Як зазначає А.М.Щукін, комунікативні або мовленнєві вправи – це вид творчих вправ, що забезпечують формування мовленнєвих умінь і найвищий рівень практичного володіння мовою [6, с. 168]. Використання мовленнєвих вправ відбувається на різних етапах навчання у залежності від цілей їх застосування. Наприклад.

Comment on the quotation 'Knowledge is power' by Sir Francis Bacon (Прокоментуйте цитату «Знання – це сила» Сер Френсіс Бейкон):

"Ipsa Scientia Potestas Est"
(Knowledge is power)
- Sir Francis Bacon



«Aims and values of higher education» «Цілі та цінності вищої освіти» слайд №2)

Як зазначалося вище, окрім наведених вище вправ, у змісті мультимедійних презентацій використовуємо *комунікативні завдання*. Вони, зазвичай, супроводжуються певними стимулами, які слугують орієнтувальною основою для здійснення спілкування (об'єкти/явища, мовні/мовленнєві одиниці як засоби висловлення думки, малюнки, фотографії тощо). Ця орієнтувальна основа може бути представлена у вигляді вербального формулювання завдання, а також у схемах, малюнках, фотографіях як його додаткових засобах. Прикладами комунікативних завдань є проектна робота, творчі завдання, що передбачають підготовку мультимедійних презентацій студентами. Метою використання комунікативних завдань у межах проблеми нашого дослідження є розкриття творчого потенціалу майбутніх філологів, демонстрація рівня їхньої мовленнєвої підготовки, сформованості професійних якостей, вміння оцінити власну діяльність і скорегувати її відповідно до ситуації та власних потреб. Проілюструємо зразками комунікативних завдань.

Prepare and make a presentation on the following topic «My beloved poet and his poetry» (10-15 slides) (*Підготуйте і проведіть презентацію на тему: «Мій улюблений поет і його поезія» (10-15 слайдів)*).

Prepare and make a presentation about a system of secondary education in the country of your choice (15-20 slides) (*Підготуйте і проведіть презентацію про систему середньої освіти країни на власний вибір (15-20 слайдів)*).

З огляду на вищенаведене, можна зробити висновок, що мультимедійні презентації як засіб фор-

мування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів лише тоді ефективні, якщо їхній зміст буде побудований на збалансованому та раціональному співвідношенні вищевказаних вправ і завдань, матеріал яких дібраний з урахуванням сформульованих вимог, що комплексно забезпечують досягнення майбутніми філологами цілей їхньої навчально-пізнавальної діяльності – формування усіх компонентів досліджуваного особистісного новоутворення.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні умов, які забезпечують ефективну організацію професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів з використанням мультимедійних навчальних презентацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов ; изд-е второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 273 с.
3. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
4. Словник української мови : [у 11 т.]. – К. : Наукова думка, 1970. – Т. 4. – 1624 с.
5. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [кол. авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.]. – Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., Британська Рада, Міністерство освіти і науки України. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 247 с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учеб. пособие для препод. и студ.]. – 2-е изд., испр. и доп.. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

**МЕТОДИКА ДОБОРУ
ПРЕФІКСАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

І.Ю. Чеп'якова (Харків)

Статтю присвячено огляду теоретико-методичної бази добору лексичних одиниць під час навчання студентів-філологів на матеріалі префіксальних дієслів давньогрецької мови.

Ключові слова: давньогрецька мова, критерії добору, лінгвокраїнознавчий підхід, префіксальні дієслова, функціонально-структурний підхід.

Чепякова И.Ю. Методика отбора префиксальных глаголов древнегреческого языка для обучения будущих филологов. Статья посвящена обзору теоретико-методической базы отбора лексических единиц во время обучения студентов-филологов на материале префиксальных глаголов древнегреческого языка.

Ключевые слова: древнегреческий язык, критерии отбора, лингвострановедческий подход, префиксальные глаголы, функционально-структурный подход.

Chepiakova I.Y. Selection methods of Ancient Greek prefix verbs for future philologists teaching. This article is devoted to an overview of the theoretical and methodological basis for lexical items selection during philology students teaching on the Ancient Greek prefix verbs material.

Keywords: Ancient Greek language, culture-oriented linguistics approach, function-structural approach, prefix verbs, selection criteria.

Визначення теоретичних засад добору мовно-го та мовленнєвого матеріалу з класичних мов, а також спрямування їх у практичне русло сприяють удосконаленню змісту навчання мов, виробленню нових підходів до створення підручників, навчальних посібників, словників-мінімумів для студентів різних спеціальностей. Упродовж останніх двох-трьох століть, багато питань в компонуванні граматичного матеріалу в навчальні концентри залишаються відкритими, в організації ж лексичного матеріалу спостерігається ще більша неупорядкованість. Тому проблема добору лексичного матеріалу давньогрецької мови і становить актуальність даного дослідження.

Мета публікації – визначити теоретико-методичні засади добору похідних префіксальних дієслів давньогрецької мови для навчання майбутніх філологів.

Об'єктом дослідження виступають теоретико-методичні засади добору лексичного матеріалу

під час навчання іноземним мовам, а предметом – добір саме похідних префіксальних дієслів давньогрецької мови в процесі навчання філологів.

Навчання похідних префіксальних дієслів давньогрецької мови ґрунтується на принципах та критеріях добору лексичного матеріалу, який здійснюється на основні положень, визначених нами слідом за К.О. Митрофановою: необхідність чіткого виділення лексичних одиниць іноземної мови та визначення їх кількості, необхідної для засвоєння; необхідність систематизації лексичного мінімуму для студентів, який буде відповідати вимогам робочої програми дисципліни й освітніх стандартів; однією з основних причин недостатньої сформованості лексичного матеріалу є невисока мотивація студентів до вивчення іноземної мови, яка, найчастіше, викликана одноманітністю навчального процесу, а також відсутністю чіткого уявлення про вимоги до підготовки фахівців; низький рівень умінь студентів працювати самостійно, тому одним

із завдань, які ставляться перед викладачем, є навчання студентів самостійної роботи з іншомовним лексичним матеріалом [6].

Аналіз наукових джерел, присвячених проблемам добору лексичного матеріалу, дав можливість визначити, що науковці оперують наступними критеріями: критерій частотності, тематичний критерій (або критерій тематичної важливості), критерій функціональності лексичних одиниць, семантичної та словотвірної цінності, синтаксичної сполучуваності, критерій подібності лексичних одиниць в іноземній та рідній мовах [9; 6].

В.М. Шовковий, який є прихильником інтеграції функціонально-структурного та лінгвокраїнознавчого підходів, виділяє такі критерії добору лексичного матеріалу для навчання студентів-філологів давньогрецької мови: критерій урахування рідної мови (або зіставності), критерій культурної специфічності, ментальної специфічності, критерій частотності, критерій історико-культурної цінності, критерій сполучуваності, критерій семантичної згрупованості, критерій багатозначності слова [10, с. 130–133].

Матеріалом для добору є писемні пам'ятки давньогрецької мови класичного періоду, а також писемні пам'ятки, які представляють різні групи діалектів.

Одиницями добору навчального матеріалу є лексичні одиниці, фразеологічні єдності.

Під час добору лексичного мінімуму більшість науковців схильються до критерію частотності, тобто частотність вживання лексичної одиниці у мовленні. Для реалізації означеного критерію було здійснено аналіз творів античних авторів різних жанрів: «Іліада» та «Одіссея» Гомера, які представляють героїчний епос, «Теогонія» й «Роботи і дні» Гесіода, які є зразком дидактичного епосу; елегійна лірика (Тиртей, Солон, Мімнерм); ямбічна лірика (Семонід, Архілох); монодичний мелос (Сапфо, Алкей, Анакреонт); хоровий мелос (Алкман, Сімонід, Піндар); давньогрецька трагедія та комедія: Есхіл «Орестея», Еврипід «Медея», Софокл «Антигона»; історіографія: Ксенофонт «Анабазис», Геродот «Історії»; ораторська проза: Демосфен «Про вінок», Лісій (окремі промови), Ісократ «Про-

мови на всееллінських зборах», «Філіпп»; філософська проза: Платон «Апология Сократа», «Бенкет», Аристотель «Поетика» та «Риторика». Це твори рекомендовані для читання студентам-філологам на старших курсах. Саме їхній аналіз дав можливість встановити частотну ієрархію вживання похідних дієслів. Суцільна вибірка орфографічних слів склала близько 250 000 одиниць (із 42 творів античних авторів), з яких дієслова складають близько 40 тисяч одиниць, з яких похідними є $\approx 10\ 000$ випадків слововживань, які складають близько 3000 лексичних одиниць. Близько 200 дієслів вживаються 1-2 рази на всю вибірку, від 3 до 10 разів зустрічаються ≈ 500 дієслів (дієслово вживається у середньому 1 раз на 100 сторінок (за 1 сторінку умовно брали 2000 друкованих знаків)), 11-20 разів ≈ 500 дієслів, 31-40 разів ≈ 500 дієслів, 41-50 разів – 900 слів (1 раз на 25 сторінок), понад 50 разів (1 раз на 20 сторінок тексту) ≈ 400 слів. Таким чином, за критерієм частотності дібрано близько 1300 похідних дієслів, частота вживання яких складає 1 слово приблизно на 6300 орфографічних слів тексту (коефіцієнт частотності складає $k = 0,00016$): дієслово вживається 1 раз у тексті обсягом одна книга «Іліади» Гомера.

Важливим є критерій сполучуваності, згідно з яким добору та навчання підлягають ті похідні слова, які мають більшу здатність вступати в сполучення з іншими словами [11, с. 129]: дієслова, які керують двома і більше відмінками, яким властиве безпосереднє та опосередковане керування, при цьому сполучуваність впливає на семантику дієслова: *ἐμ-βάλλω* – кидати (у що-небудь), скидати (*τινὰ πόντω, τινὰ ἐς τὸ βάραθρον, λίθον εἰς τὴν κεφαλὴν τινι*): *πῦρ ἐμβαλεῖν* (Thuc.) – «підпалити»; *ἐμβαλεῖν ἑαυτὸν εἰς τόπους* (Plut.) – «потрапити в місцевість»; *σκῆπτρόν τινι ἐμβαλεῖν χειρὶ* (Hom.) – «вручити кому-небудь скипетр»; *τὴν χεῖρα ἐμβαλεῖν τινί* (Aph.) – «подавати кому-небудь руку; давати, пропонувати»; *ἐμβάλεσθαι τινά* (Luc.) – «посадити кого-небудь на свій корабель» та інші.

Критерій культурної специфічності передбачає добір лексики, яка називає культурні поняття та реалії [10, с. 131]: *συμ-βακχεύω* – «спільно справ-

ляти вакхічне торжество»; *οἰωνίζομαι* – «гадати по польоту та криках птахів»; *ὄστρακίζω* – «виганяти шляхом остракізму (виганялися ті громадяни, які своєю впливовістю чи могутністю вважалися небезпечними для демократії, виганялися ті люди, проти яких голосувало понад 6000 мешканців)».

Критерій ментальної специфічності спрямований на відбір мовного матеріалу, що репрезентує особливості мислення, логіку світобудови та світосприйняття у свідомості носіїв мови, відображає мовну картину світу [10, с. 131]: *παραινύσσω* – «поколуювати, колоти збоку, перен. бути спонукуваним»; *ὀργάζω* – «наливатися плодами, достигати; палати пристрастями».

Критерій словотвірної цінності передбачає включення до дібраного словника слів, здатних давати велику кількість похідних лексичних одиниць, які слугують основою для розширення потенційного словника [6]. Так, дієслово *βαίνω* поєднується майже з усіма префіксальними морфемами: *ἀναβαίνω*, *ἀντιβαίνω*, *ἀποβαίνω*, *ἐκβαίνω*, *προβαίνω*, *ἐμβαίνω*, *συμβαίνω*, *εἰσβαίνω*, *διαβαίνω*, *καταβαίνω*, *μεταβαίνω*, *ὑπερβαίνω*, *ἀμφιβαίνω*, *ἐπιβαίνω*, *παραβαίνω*, *περιβαίνω*, *προσβαίνω*, *ὑποβαίνω*.

Критерій багатозначності передбачає виділення насамперед тих мовних знаків, які здатні позначати кілька об'єктів дійсності [6]. Згідно з цим критерієм добору підлягають похідні дієслова, які мають декілька значень, особливо слова, семантика яких не завжди мотивується семою префікса: *ἀναδέω*, *ἀνδέω* – «1) пов'язувати; 2) обвивати, прикрашати; 3) вплітати; 4) увінчувати; 5) підв'язувати, зав'язувати собі; 6) прив'язувати; 7) зв'язувати (спорідненістю), з'єднувати». А також дієслова, які мають антонімічні семи: *ἀναδύομαι*, *ἀνδύομαι* – «1) виходити (з глибини), підніматися (на поверхню), спливати, виринати; 2) відступати вглиб, ховатися; 3) вивертатися, ухилитися, уникати, відрікатися».

У сучасній лінгвометодиці науковці виділяють критерій стилістичної нейтральності, який передбачає необхідність виключати з базового словни-

ка діалектизми, професіоналізми, архаїзми і все те, що залишається за межами нейтрального стилю. Однак із застосуванням цього критерію під час добору похідних дієслів давньогрецької мови для навчання майбутніх філологів не можна погодитися, оскільки поняття «давньогрецька мова» – умовне: це аттичний діалект VI–IV століть до н. е. Сама мова представлена великою кількістю діалектів, при чому давньогрецькій мові властива жанрова диференціація діалектів, тобто закріплення певного діалекту за окремими літературними жанрами. До уваги варто взяти також те, що кращі зразки античної літератури «Іліада» та «Одіссея» Гомера створені на ранньоіонійському діалекті і мають велику кількість архаїзмів. Давньогрецька мова збереглася лише в писемних формах, і говорити про «нейтральний стиль» є некоректним. Тому замість критерію стилістичної нейтральності варто ввести в обіг критерій стилістичної маркованості.

Отже, аналіз критеріїв добору лексичного матеріалу уможливив визначення основних груп похідних дієслів, які складають словник майбутнього філолога-еллініста і зробити спробу дати їм методичну інтерпретацію, що передбачає насамперед оцінку матеріалу на предмет складності для засвоєння. У лінгвометодиці основним критерієм визначення рівня складності навчального матеріалу є схожість/несхожість з рідною мовою. Різні науковці класифікують його по-різному: на схожий, частково схожий, несхожий [2, с. 88; 16, с. 214]; 1) значення і вживання мовного явища збігається в обох мовах, 2) обсяг значень і межі вживання мовного явища в рідній та іноземній мовах не збігаються, 3) мовні явища, які наявні в одній мові та відсутні в іншій [8, с. 383]; 1) слова, що характеризуються подібністю лексем та семем; 2) слова, які мають деякі фонетичні розбіжності та повністю збігаються у семантичному відношенні; 3) слова, які не суттєво відрізняються фонетично, але не повністю збігаються за семантичною структурою; 4) слова, подібні за формою, але які повністю відрізняються за семантикою (міжмовні омоніми); 5) слова, що відрізняються як за формою, так і семантично [3; 4].

Найпростішими для засвоєння науковці визначають ізоморфні в обох мовах явища, найскладнішими – частково ізоморфні, середніми за складністю є аломорфні мовні явища [10].

Означена характеристика мовних явищ ґрунтується на когнітивному процесі «інтерференції», який виникає за умови, якщо дія, що провадиться на підставі однієї навички, має спільні риси із дією на підставі іншої навички [4].

У методичній літературі деякі науковці інтерференцією визначають будь-яке перенесення – позитивне чи негативне (В. Андонова, Р. Йиндржих), проте переважна більшість схиляється до того, що інтерференцією є лише негативне перенесення (Л.А. Войцешук, Т.А. Дикун, Л.Г. Кашкуревич). Для позитивного перенесення вживають терміни фацилітація [5], або трансференція [13].

Отже, трансференція сприяє позитивному використанню мовного та мовленнєвого досвіду рідної мови у навчанні іноземної, інтерференція – сприяє гальмуванню цього процесу і є причиною для виникнення ряду помилок. Саме під трансференцію (фацилітацію) потрапляють ізоморфні явища в обох мовах, які легко переносяться на ґрунт іноземної мови і не створюють перешкод для навчання іноземної мови. У давньогрецькій мові кількість дієслів, особливо похідних, які б мали однакову з рідною мовою фонетичну оболонку та семний діапазон, є надзвичайно обмеженою і спостерігається здебільшого у слів, які мають спільне індоєвропейське походження: *δέρω* – «здирати шкіру, драсти, лупити»; *στέλλω* – «слати»; *λέγω* – «ложити» (такий ізоморфізм властивий більшою мірою для іменників). Проте під дію трансференції можуть потрапляти композити з кореневої морфеми, яка функціонує в українській мові й зберігає значення етимону, та префікса (усі давньогрецькі префікси широко вживані в українській мові), так що студент, знаючи семи окремих компонентів, може легко акумулювати семантику цілого дієслова: *συλλαλέω* – «розмовляти, вести бесіду або переговори (відвигукове дієслово лялякати)»; *ἀγγέλλω* – «сповіщати, повідомляти, заявляти, оголошувати»; *προ-αγγέλλω* – «завчасно сповіщати, наперед ого-

лошувати»; *περι-αγγέλλω* – «скрізь оголошувати, сповіщати всім».

Аломорфні лексеми не можуть потрапляти під вплив інтерференції, оскільки у свідомості студента немає образу, на який накладався б образ нової лексеми.

Частково ізоморфні мовні явища потрапляють під вплив як міжмовної, так і внутрішньомовної інтерференції: міжмовна інтерференція полягає в тому, що студенти надають значення давньогрецькому слову, схожому зі словом рідної мови, такого ж самого, як і в рідній мові, хоча семантичний діапазон різниться: наприклад, *θεραπεία* (укр. терапія) – «1) служити, бути в служінні; 2) поклонятися, ушановувати; 3) почитати, поважати; 4) нести службу, служити, прислужувати; 5) догоджати, підлещуватися; 6) домагатися» та інші. Слово часто семантизують як «лікувати» під впливом укр. «терапія», однак, основними його значеннями є «служити, ушановувати». Внутрішньомовна інтерференція полягає в тому, що студенти запам'ятовують одне-два значення дієслова й переносять його на всі випадки вживання: *γράφω* – «1) дряпати, розсікати; 2) записувати, писати; 3) писати, письмово повідомляти; 4) наказувати; 5) записувати, вносити в списки; 6) подавати до суду скаргу, притягати до відповідальності, звинувачувати; 7) малювати, писати; 8) розписувати, розфарбовувати»; *ἑκ-γράφωμαι* – «1) переписувати собі; 2) веліти переписати»; *ὑπο-γράφω* – «1) писати внизу, робити приписку; 2) ставити свій підпис, підписувати; 3) висувати додаткове обвинувачення; 4) писати під диктовку; 5) робити записи, накидати, намічати; 6) підфарбовувати, підводити».

Отже, виділимо основні групи дієслів, якими повинні оволодіти студенти та дамо їм методичну інтерпретацію.

1. Дієслова, звучання й семантика яких збігаються в українській (або іншій відомій студентів мові) та давньогрецькій: *δέρω*, *στέλλω*, *λέγω*.

2. Дієслова, семантика яких акумулюється з семи префікса та кореня, які наявні в українській мові (але часто представлені іншими частинами мови): *ἀγγέλλω*, *προ-αγγέλλω*, *περι-αγγέλλω*.

3. Дієслова, кореневі морфєми яких наявні в українській мові, проте семантичний діапазон не збігається з українською мовою: *θεραπεύω, γράφω*.

4. Дієслова з моносемантичними префіксами, які мотивують семантику слова шляхом кумуляції семи префікса й семи кореня: *ἀ-βλεπέω* – «не бачити, не помічати»; *συν-αδικέω* – «разом скоювати злочин».

5. Дієслова з полісемантичними префіксами, значення яких зумовлене контекстом: *ἀνα-βλέπω* – «дивитися вгору; дивитися прямо»; *ἀνα-βλέπω πρός τινα* – «дивитися на когось; знову відкривати очі; знову набути зору, почати бачити, прозріти».

6. Дієслова з префіксом нейтральної семантики, який не впливає на зміну семантики безпрефіксального дієслова – ігнорування семантичним відтінком префікса, який не є суттєвим для розуміння семантики слова, не відповідає логічно-світоглядній складовій мовної картини світу українців, тому не має лексичного еквівалента: *βοάω* – «крикнути, закричати; шуміти, ревіти; видавати звуки, голосно гукати, голосно наказувати»; *ἀνα-βοάω* – «крикнути, закричати, вигукувати; криком (голосно) наказувати, голосно оплакувати».

7. Дієслова з префіксами, які мотивують семантику слова: *συν-αδικέω* – «разом скоювати злочин»; *προ-αιτιόμαι* – «раніше або наперед звинувачувати»; та дієслів з префіксами, які змінюють семантику кореневого дієслова, але не мотивують її: *αἰδέομαι* – «відчувати благоговійний страх (перед кимось і чимось), шанувати, поважати; соромитися; шкодувати, жаліти; прощати; молити про прощення»; *προ-αἰδέομαι* – «бути зобов'язаним (вдячністю)».

8. Дієслова з ініціальними кореневими складами, омонімічними з префіксами: *προβατεύω* – «пасти овець»; *ἀγινέω* – «приводити, приганяти; приносити, доставляти».

9. Дієслова з префіксом, який надає дієслову емотивно маркованої семантики: *ἐπι-βλέπω* – «(пильно) дивитися, дивитися, спостерігати; дивитися із заздрістю, заздрити».

10. Дієслова з префіксами, які надають дієслову культурно маркованої семантики (як наслідок

вторинних номінативних процесів): *ἀνα-κόπτω* – «збивати в бік, відсувати; відбивати, відкидати, віддзеркалювати; відрубувати; вибивати, виколювати; стримувати, заважати»; *συνανακόπτω* – «досл. разом бити; перен. спільно висміювати».

11. Дієслова, які не зазнають фонетичних змін на межі кореня й префікса у процесі словозміни: *προσ-άγω* (fut. *Προσάξω*, aor. 1 *προσήξα*, aor. 2 *προσήγαγον*, pf. *Προσήχα*).

12. Дієслова, які зазнають фонетичних змін на межі кореня і префікса у процесі словозміни: *δια-βαίνω* (fut. *διαβήσομαι*, aor. *διέβην*, pf. *διαβέβηκα*).

13. Дієслова зі злиттям префікса з аугментом (повне поглинання префікса аугментом): *ἀ-βουλέω* (aor. *ἤβουλον*).

14. Дієслова з діалектними варіантами префіксів: *ὑπερ-βάλλω*, іон. *ὑπερβάλλω*, іон. *ὑπερβαλέω*; *μεθ-ίημι*, іон. *μετίημι*.

Навчання префіксальних дієслів здійснюється з виходом на читання оригінальних текстів. Тому варто здійснити добір текстів для читання.

Услід за І. Воробйовою, вважаємо, що добір текстів для читання здійснюється з позиції урахуванням вікових особливостей та пізнавальних мотивів студентів, етапу та умов навчання мови [1, с. 122].

Критерії добору текстового матеріалу для читання напрацювала Л. Смелякова [7]. У методиці викладання класичних мов, зокрема у давньо-грецькій, ця проблема знайшла розв'язання у дисертації В.М.Шовкового [10]. Тож основними критеріями добору текстового матеріалу є наступні:

- критерій автентичності: передбачає використання оригінальних текстів для формування навичок і вмінь, оскільки автентичні тексти якнайяскравіше ілюструють функціонування мовних явищ у тій формі, яка властива його носіям і в тому соціальному контексті, котрий є природним для певної лінгвокультурної спільноти [10, с. 133].

- критерій інформаційної цінності, згідно з яким добору підлягають такі тексти, які максимально репрезентують особливості синтаксису, морфології, культурно марковані лексеми та фразеологізми давньогрецької мови, а також містять соціокуль-

турну інформацію про античний світ [10, с. 133].

- критерій повноти й систематичності представлення художньої літератури майбутньому читачу передбачає використання у навчальному процесі якомога ширшого жанрово-стильового розмаїття творів та їх упорядкованість [7, с. 90]. Перед викладачем стоїть завдання дібрати такі тексти, які б репрезентували вживання похідних дієслів (точніше експлікації їхнього семантичного діапазону) у текстах (фрагментах текстів) різних історичних періодів розвитку давньогрецької мови, різних жанрах та літературних стилях.

- критерій відповідності прагматикону студентів – їхнім читацьким мотивам, установкам, потребам: змістово-пізнавальний аспект текстів повинен включати інокультурну інформацію про країну та народ [14, с. 163–168; 12, с. 26–29]. Згідно з дослідженнями В.М.Шовкового, це тексти з міфологічною тематикою, мистецькою тематикою, бібліографічні твори (про життя видатних постатей античності), тексти про звичаї, традиції, ритуали давніх греків, мораль та світогляд, тексти історичного та історико-культурного змісту [10, с. 187].

Отже, аналіз теоретичних джерел з проблем добору мовного та мовленнєвого матеріалу з класичних мов, а також морфологічних та фонетичних особливостей давньогрецьких дієслів дав можливість визначити, що добір лексики здійснюється з позицій функціонально-структурного та лінгвокраїнознавчого підходів на основі критеріїв частотності, сполучуваності, культурної специфічності, ментальної специфічності, словотвірної цінності, багатозначності, стилістичної маркованості. Добір текстового матеріалу для навчання похідних префіксальних дієслів здійснюється з позицій критеріїв автентичності, інформаційної цінності, повноти й систематичності представлення художньої літератури майбутньому читачеві, відповідності прагматикону студента. Перспективою даного дослідження є його майбутнє використання для створення підручників, навчальних посібників, словників-мінімумів з давньогрецької мови для студентів різних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Воробйова Ірина Анатоліївна. – К., 2003. – 194 с.
2. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М.С. Ильин ; под ред. проф. В.С. Цетлин. – М. : Педагогика, 1975. – 151 с.
3. Кашкурович Л.Г. Формирование универсальных умений билингва / Л.Г. Кашкурович. – М. : Высш. шк., 1988. – 139 с.
4. Козаченко О.М. Методика подолання лексичної інтерференції в польському мовленні студентів філологічних факультетів вищих закладів освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання польської мови” / О.М. Козаченко. – К., 2000. – 16 с.
5. Маруневич Б.М. Методика навчання лексико-граматичного аспекту німецької мови як спеціальності в умовах штучного білінгвізму (мовний вуз, початковий етап) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Б.М. Маруневич. – К. : КДЛУ, 1995. – 168 с.
6. Митрофанова К.А. Методика отбора иноязычного лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей / К.А. Митрофанова // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. Герцена. – № 98: Научный журнал. – Спб. : Изд-во «Книжный дом», 2009. – С. 155–160.
7. Смелякова Л.П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Смелякова Лидия Петровна. – К., 1992. – 390 с.
8. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / [под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова]. – М. : Педагогика, 1981. – 455 с.
9. Цыренова С.М. Отбор лексического материала по русскому языку для обучения монгольских студентов-медиков основам научной речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.М. Цыренова. – Москва, 1984. – 163 с.
10. Шовковий В.М. Методична система навчання давньогрецької мови майбутніх філологів на засадах герменевтичного підходу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Шовковий В’ячеслав Миколайович. – К. : Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2010. – 604 с.
11. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М. : Астрель : АТС : Хранитель, 2007. – 746 с.
12. Esser U. Textverarbeitung. – Ein schemageleiteler kognitiver Prozess / U. Esser // Deutsch als Fremdsprache. – Jg. 20. – №1. – Leipzig, 1983. – S. 26–29.
13. Juhasz J. Transfer und Interferenz /

-
- J. Juhasz // *Deutsch als Fremdsprache*. – 1969. – № 3. – S. 195–202. 14. Taylor D.S. Teaching Reading for Comprehension in the Context of English as a Second or Foreign Language / D.S. Taylor // *The British Journal of Language Teaching*. – Vol. 23. – № 3. – 1985. – P. 163–168. 15. Žučková I. Zu einigen Fragen der Konfrontation / I. Žučková // *Deutsch als Fremdsprache*. – 1980. – № 4. – S. 214–217.

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ
ВІСНИКА ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені В.Н. КАРАЗИНА
Серія “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”**

Матеріали для опублікування приймаються від спеціалістів у галузі романо-германської філології та методики викладання іноземних мов. Зміст статей повинен відповідати вимогам ВАК України (див. Бюлетені ВАК, 2003, № 1; 2008, № 2).

Мова публікацій: українська, російська, англійська, німецька, французька.

Обсяг публікацій у межах: 7–9 стор.

Термін подання статей: до 30 березня та до 30 вересня щорічно на адресу: dilovamova@mail.ru

Правила оформлення рукописів

• стаття подається у редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом з двома примірниками тексту;

• індекс УДК міститься ліворуч, перед назвою публікації (шрифт 12 Times New Roman);

• відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею в центрі звичайними літерами ініціали автора, прізвище, вчена ступінь після коми (канд. філол. наук) та поряд у дужках – назва міста;

• анотації (близько 500 знаків з пробілом, ключові слова розмістити за абеткою) на трьох мовах: українській, російській, англійській) подаються шрифтом 10 Times New Roman; на початку кожної анотації подати прізвище, ініціали автора та назву статті на відповідній мові;

• основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали шрифтом 12 Times New Roman або Times ET, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см. Відступ абзацу – 5 знаків. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

• при використанні спеціальних шрифтів або символів їх додають відокремленими файлами. При наявності ілюстрацій їх теж подають відокремленими файлами;

• статтю необхідно узгодити з вимогами ВАК, тобто на початку вказати об'єкт, предмет, мету, матеріал та актуальність дослідження, наприкінці намітити перспективи аналізу (шрифт розріджений – 3,0);

• ілюстративний матеріал подається курсивом. Елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються. Значення слів тощо беруться у лапки.

• посилання у тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. Левінсон [1, с. 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

• завершує публікацію Література (друкується жирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче впідбір до тексту подається занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку авторів, оформлений із дотриманням стандартів ВАК України 2008, наприклад:

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка / В.Г. Адмони. – М. : Высш. шк., 1963. – 335 с.
2. Богданов В.В. Коммуниканты / В.В. Богданов, В.И. Иванов // Вестник Харьк. нац. ун-та имени В.Н. Каразина. – 1989. – № 339. – С. 12–18. (див. правила оформлення списку літератури у Бюлетені ВАК № 3, 2008 р.)

При необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений так само, якому передують назва джерела ілюстративного матеріалу;

• підрядкові виноски не допускаються.

В окремому файлі подаються відомості про автора (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, звання, місце роботи, посада, телефон, домашня та електронна адреси, контактні телефони.

Аспіранти та викладачі додають до рукопису витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку та рекомендацію наукового керівника на подану статтю.

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

Редакційна колегія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 1125

Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов»

Збірник наукових праць

Українською, російською, англійською, готською, іспанською,
давньогрецькою та німецькою мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

Л.Р. Безугла
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 20.11.2014. Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Друк ризографічний. Обл.-вид.арк. 11,5. Ум. друк. арк. 9,88.
Тираж 50 пр. Зам. 1811/2014. Ціна договірна.

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано ФОП Сверделов М.О.
м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 24, корп. А, кв. 33.
Тел.: 755-00-23

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ВОО № 971661 від 13.12.2005.