

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКА СПІЛКА ГЕРМАНІСТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ  
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

Серія:  
**Філологічні науки**  
**(мовознавство)**

**Випуск 89 (2)**

**Кіровоград – 2010**

ББК 81.07; 81.0; 74.261.7  
 М 54  
 УДК 81.25; 81'27; 44(07)

Наукові записки. – Випуск 89 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство):  
 У 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 352 с.

ISBN 966-8089-24-3

До наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань різних галузей сучасного мовознавства – лінгвокультурології, дослідження мовних картин світу, етнопсихолінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики та методики навчання мов і перекладу.

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

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного  
 університету імені Володимира Винниченка  
 (протокол № 8 від 22.02.2010 року).

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- |                        |   |
|------------------------|---|
| 1. Олег Семенюк        | – доктор філологічних наук, професор<br>(відповідальний редактор).  |
| 2. Григорій Клочек     | – доктор філологічних наук, професор.                               |
| 3. Болеслав Кучинський | – кандидат філологічних наук, професор.                             |
| 4. Василь Лучик        | – доктор філологічних наук, професор.                               |
| 5. Володимир Манакін   | – доктор філологічних наук, професор.                               |
| 6. Василь Марко        | – доктор філологічних наук, професор.                               |
| 7. Володимир Панченко  | – доктор філологічних наук, професор.                               |
| 8. Валентина Парашук   | – кандидат філологічних наук, професор.                             |
| 9. Василь Ожоган       | – доктор філологічних наук, професор.                               |
| 10. Олег Поляруш       | – кандидат філологічних наук, професор.                             |
| 11. Олена Семенець     | – доктор філологічних наук, професор.                               |
| 12. Олександр Білоус   | – кандидат філологічних наук, доцент<br>(відповідальний за випуск). |
| 13. Тетяна Ліштаба     | – кандидат філологічних наук, доцент<br>(відповідальний секретар).  |

ISBN 966-8089-24-3

# КАРТИНИ СВІТУ В АСПЕКТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ, ЛІНГВОКОГНІТИВІСТИКИ ТА ЕТНОЛІНГВІСТИКИ (ПРОДОВЖЕННЯ)

## **ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗМІСТУ КОНЦЕПТІВ «НЕВДАЧА» ТА «FAILURE» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІНГВОСВІДОМОСТІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)**

**Віра КАЛІНІЧЕНКО (Кіровоград, Україна)**

*У статті розглядається специфіка виокремлення когнітивних ознак у процесі описання структури концепту й характеризується інформаційний зміст концептів НЕВДАЧА і FAILURE у мовній свідомості представників української та американської лінгвокультур у зіставному аспекті за результатами психолінгвістичного експерименту.*

*The article deals with the specifics of identifying cognitive signs in the process of the concept structure description and characterization of the informative matter of the concepts НЕВДАЧА and FAILURE in the language conscience of the representatives of Ukrainian and American linguistic cultures by the psycholinguistic experiment results.*

Конкретне моделювання змісту і структури окремих концептів як одиниць національної свідомості залишається одним з провідних завдань сучасної когнітивної лінгвістики. Для одержання доступу до змісту концепту, що розглядається лінгвокогнітологами передусім як глобальна одиниця мислинневої діяльності, необхідно якнай докладніше дослідити семантику ключового слова, яке номінує цей концепт.

На часі лінгвісти розмежовують лексикографічне значення – стисло сформульоване й зафіксоване в тлумачних словниках, і психолінгвістичне значення, що виявляється переважно експериментальними прийомами і визначається З.Д.Поповою та Й.А.Стерніним як впорядкована єдність усіх семантичних компонентів, реально пов'язаних з даною звуковою оболонкою в свідомості носіїв мови [5: 97]. Різноманітні психолінгвістичні експериментальні методики дозволяють дослідити індивідуальну свідомість носіїв мови, в якій образність, системне значення та індивідуальний смисл є нероздільними як психологічно реальний зміст слова [5: 99].

Психолінгвістичне значення слова є набагато ширшим та об'ємнішим за його лексикографічний варіант, який цілком входить у психологічно реальне значення [там само].

Дослідження структури й змісту концепту за допомогою психолінгвістичних експериментальних методик є надзвичайно актуальним у когнітивній лінгвістиці, про що свідчать численні наукові праці як вітчизняних, так і зарубіжних мовознавців (М.М. Болдирева, С.А. Жаботинської, О.О. Залевської, Дж. Лакоффа, Р. Джекендоффа, О.С. Кубрякової, З.Д. Попової, Ю.С. Степанова, Й.А. Стерніна, Н.В. Уфимцевої та ін.).

У нашій науковій розвідці ми беремо за основу методику описання структури концепту, розроблену З.Д. Поповою та Й.А. Стерніним. Науковці обстоюють польовий принцип внутрішньої організації концепту, яку складають перцептивно-образний компонент, інформаційний зміст й інтерпретаційне поле [5]. Структуру концепту утворюють когнітивні ознаки, що ранжуються за ступенем яскравості в свідомості їхніх носіїв і впорядковуються в структурі концепту за польовою ознакою [там само].

Мета нашої статті полягає у розгляді специфіки виокремлення когнітивних ознак концепту й зіставному описанні інформаційного наповнення концептів НЕВДАЧА та FAILURE у мовній свідомості носіїв української та американської комунікативних культур за результатами психолінгвістичного експерименту.

Тож, відповідно до методики З.Д. Попової та Й.А. Стерніна [5: 203-204], одним із шляхів когнітивної інтерпретації даних психолінгвістичного дослідження є пряме когнітивне тлумачення вербальних реакцій, які узагальнюються безпосередньо в когнітивні ознаки. Отже, наповнення концепту здійснюється за рахунок асоціатів, що інтерпретуються як мовні репрезентації певних когнітивних ознак. При цьому асоціати, які є близькими за своїм семантичним змістом, узагальнюються в інтегральну когнітивну ознаку, що формулюється словесно. Конкретна ознака найчастіше номінується або найменуванням найчастотнішої реакції, або найбільш нейтральним у стилістичному аспекті словом.

Інформаційний зміст концепту – це мінімум когнітивних ознак, що визначають основні, найважливіші риси концептуалізованого предмета чи явища. Ці ознаки є найбільш суттєвими для самого предмета або його використання й характеризують його найважливіші диференційні ознаки, обов'язкові складові частини, основну функцію тощо [5: 109].

Зазвичай кількість інформаційних когнітивних ознак є незначною, це дефініційний мінімум ознак, які визначають сутність концепту. Інформаційне наповнення більшості концептів є близьким до змісту словникової дефініції ключового слова концепту, але в нього входять лише ознаки концепту, які диференціюють його денотат, а також виключаються випадкові, індивідуальні, енциклопедичні та оціночні ознаки, які слід відносити вже до інтерпретаційного поля, хоча, за свідченням З.Д. Попової та Й.А. Стерніна, не завжди можливо провести чітку межу між інформаційним та інтерпретаційним змістом концепту [5: 110].

Варто також зауважити, що кожную когнітивну ознаку можливо проранжувати за ступенем яскравості в структурі концепту у відповідності до відсотку опитуваних, котрі актуалізували конкретну ознаку.

Для експлікації інформаційного змісту концептів НЕВДАЧА та FAILURE ми використали такі психолінгвістичні методики, як вільний асоціативний експеримент, методика суб'єктивних дефініцій та експериментальне виявлення символіки.

У нашому дослідженні взяли участь 100 осіб – 30 чоловіків і 70 жінок. Серед респондентів – 57 осіб у віці від 18 до 25 років; 19 осіб у віці від 26 до 45 років і 24 особи у віці від 45 і більше. Рідна мова – українська.

В якості опитуваних виступили студенти і викладачі Кіровоградського національного технічного університету, лікарі, бібліотекарі, менеджери, юристи, приватні підприємці та адміністративні працівники міста Кіровограда.

Період проведення експерименту – 2008-2009 рр. Експеримент здійснювався в індивідуальній формі.

У результаті психолінгвістичного дослідження ми отримали 496 одиниць, що приймаємо за 100 %.

Учасниками нашого експериментального дослідження також були й представники американської лінгвостільноти, кількість яких нараховує 100 осіб: усі є громадянами Сполучених Штатів Америки, з них – 38 чоловіків і 62 жінки. Серед опитаних – 45 осіб у віці від 18 до 25 років; 32 особи у віці від 26 до 45 років і 23 особи у віці від 45 і більше. Рідна мова – англійська.

В якості респондентів виступили студенти університету м. Олбані, штат Нью-Йорк, США (State University of New York at Albany (SUNY), USA), працівники медичної галузі, викладачі, працівники сфери послуг, водії, інженери, менеджери, археологи, агенти з нерухомості та безробітні.

Експеримент було проведено в індивідуальній формі протягом 2009 р.

Загальна кількість асоціатів, отриманих у результаті опрацювання даних психолінгвістичного експерименту, становить 499 одиниць – 100%.

Як вже було попередньо зазначено, інформаційні ознаки концепту повинні бути близькими за змістом до словникового визначення ключового слова концепту. Тому, перш ніж безпосередньо виділити і проранжувати когнітивні ознаки інформаційної складової концептів НЕВДАЧА та FAILURE, слід надати тлумачення ключових слів досліджуваних концептів, а саме – *невдача* та *failure*, запропоновані у словниках української та англійської мов.

Тож, Великий тлумачний словник української мови визначає слово *невдача* таким чином: *невдале, безуспішне, не таке, як хтось бажав, закінчення, завершення чого-небудь* [6: 592]. У свою чергу, Новий тлумачний словник української мови (Т. 2) інтерпретує слово *невдача* в такий спосіб: *невдале, безуспішне, не таке, як хтось бажав, закінчення, завершення чого-небудь; поразка, крах, неуспіх, фіаско, провал* [7: 822].

Отже, враховуючи наведені в словниках визначення та спираючись на, головним чином, результати психолінгвістичного експерименту, розкриємо інформаційний зміст концепту НЕВДАЧА в українській мовній свідомості, що утворюється за рахунок таких когнітивних ознак:

**1.НЕВДАЧА – це провал (3,8 %):** провал (10); крах (3); фіаско (3); руйнування; здача; шкереберть (1).

**2.НЕВДАЧА – це нереалізовані плани і бажання (3,2 %):** нереалізованість (2); нездійснення (2); зірвані плани; бажання; нездійснення з різних причин запланованого; нездійснені бажання або плани людини, які пригнічують її; коли маєш певні плани, а тобі все заважає їх реалізувати й ти дуже розчарований у своїх силах; коли не складається так, як людина запланувала; період у житті людини, коли у неї не виходить зробити щось заплановане; комплекс подій, які призводять до нездійснення задумів і спричиняють погані настрої і роздратування людини; коли не збувається те, що ти плануєш і завдає тобі при цьому труднощів; збіг обставин або закономірність, які призводять до неможливості здійснення планів, намірів, дій; людські бажання, що не збулися; коли бажане є нездійсненим (1).

**3.НЕВДАЧА – це відсутність бажаного результату (2,2 %):** коли щось не вийшло (3); не отримати; небажаний наслідок чогось; безуспішне завершення чого-небудь; коли людина усвідомлює, що в неї нічого не виходить; негативний результат виконання справи через збіг обставин; явище, пов'язане з незадовільним негативним результатом досягнення чогось; дарма втрачені сили й гроші; конкретний результат невдало виконаних дій або бездіяльності людини (1).

**4.НЕВДАЧА – це недосягнення мети (1,8 %):** нереалізованість своїх цілей і бажань (3); коли під впливом певних подій людина не може досягти поставленої перед собою мети; коли людина не досягла того, чого прагнула та опустила руки; коли зусилля, витрачені на досягнення певної мети, виявилися марними; неможливість досягти поставленої мети; результат, що є протилежним очікуваній реалізації поставленої мети; стан людини, що пов'язаний із недосягненням нею певної мети через якісь несприятливі або непередбачувані події (1).

**5.НЕВДАЧА – це брак успіху (1,2 %):** неуспішність (2); неуспіх; немає успіху; неуспішний; втрата успіху; невизнаність (1).

**6.НЕВДАЧА – це програш (1,2 %):** програш (4); поразка (2).

**7.НЕВДАЧА – це невідповідність реального стану речей очікуваному (0,8 %):** невідповідність; невідповідність реальної ситуації тому, чого від неї очікували; щось безуспішне, неоправдане, не таке, як я хотів; постійна, повторювана несумісність бажань з можливостями (1).

Тепер з'ясуємо специфіку інформаційного наповнення концепту FAILURE, враховуючи тлумачення його ключового слова в Longman Dictionary of American English, що є таким: *failure is: 1) a lack of success in achieving or doing something; 2) someone or something that is not successful; 3) an occasion when a machine or part of your body stops working in the correct way; 4) an act of not doing something you should do or are expected to do* [9: 272]. Скористаємося також варіантами визначення цього слова, які подаються в The American Heritage College Dictionary of the English Language: *1) The condition or fact of not achieving the desired end or ends; 2) One that fails; 3) The condition or fact of being insufficient or falling short; 4) A cessation of proper functioning or performance; 5) Non-performance of what is requested or expected; omission; 6) The act or fact of failing to pass a course, a test, or an assignment; 7) A decline in strength or effectiveness; 8) The act or fact of becoming bankrupt or insolvent* [10: 490]. Що ж до Longman Dictionary of Contemporary English, то його інтерпретація слова *failure* є наступною: *1) a lack of success in achieving or doing something; 2) someone or something that is*

not successful; 3) an act of not doing something which should be done or which people expect you to do; 4) a situation in which a business has to close because of a lack of money; 5) an occasion when a machine or part of your body stops working properly; 6) an occasion when crops do not grow or produce food, for example because of bad weather [8: 562].

Зазначені дефініції та результати проведеного нами психолінгвістичного дослідження дозволяють описати інформаційне наповнення концепту FAILURE в американській мовній свідомості в наступних когнітивних ознаках:

**1. FAILURE is personified in human being / Уособленням НЕВДАЧИ є людина (5,8 %):** loser (5); me (2); alcoholic (2); my older brother; myself; I am one; the man in the mirror; human; world leaders; my brother-in-law; my ex-boyfriend; my ex-girlfriend; my own father; trolls; drug addict; this guy at work I know named Jason; soldiers; a bum; a bum standing on the corner asking me for money every time I pass; someone who owes me 3-months rent; soccer team after a bad performance; habitual criminal; a dependent person (1).

**2. FAILURE is loss / НЕВДАЧА – це поразка (5,2 %):** lose (8); loss (7); defeat (6); losing (3); defeated; checkmate (1).

**3. FAILURE is lack of success / НЕВДАЧА – це брак успіху (3,6 %):** unsuccessful (5); lack of success (4); when you don't succeed (2); fail (2); the opposite of success; when you do not succeed on a personal goal or task; when you have made an attempt and you haven't succeeded; when someone unsuccessfully completes a task; an unsuccessful result of a particular action (1).

**4. FAILURE is personified in object or thing / Втіленням НЕВДАЧИ є об'єкт або річ (2,4 %):** drugs (3); house; bank; eggs; bad pizza; excrement; any sad, depressing song; an empty notebook; the Titanic; my home made tattoo (1).

**5. FAILURE is decline in strength / НЕВДАЧА – це послаблення (2 %):** weak (3); breakdown (2); downgrade; decline; worsen; deterioration; weaken (1).

**6. FAILURE is not achieving the desired end / НЕВДАЧА – це відсутність бажаного результату (1,6 %):** not accomplishing smth one has set out to do (2); unachieved; either setting realistic goals and not achieving them or never setting goals at all; when an action doesn't have the desired outcome; not reaching a desired outcome; the condition or fact of not achieving the desired end or ends; when you can't meet the expected requirements or goals set by yourself (1).

**7. FAILURE is omission / НЕВДАЧА – це помилка (1,4 %):** mistake (4); error; a probable result of a mistake made; incorrect (1).

**8. FAILURE is incompleteness / НЕВДАЧА – це незавершеність (1,2 %):** incomplete (3); unfinished; the incompleteness of one's expectations; not being good enough to complete smth you set out to do (1).

**9. FAILURE is nonperformance / НЕВДАЧА – це невиконання (1,2 %):** when one doesn't carry out his or her responsibilities (2); non-fulfillment; undone; neglect; poor execution of smth planned (1).

**10. FAILURE is crash / НЕВДАЧА – це крах (1,2 %):** collapse (2); downfall; wreck; debacle; crash (1).

**11. FAILURE is lack of smth / НЕВДАЧА – це недостатність чогось (1 %):** lack (3); deficiency; inadequacy (1).

**12. FAILURE is becoming bankrupt / НЕВДАЧА – це банкрутство (0,8 %):** bankruptcy (2); broke (out of money); no money (1).

**13. FAILURE is contradiction between expectation and reality / НЕВДАЧА – це невідповідність реального стану речей очікуваному (0,6 %):** when it's not being up to someone else's expectations; to perform smth poorly, not like you were expected to; a state of mind that rejects reality (1).

**14. FAILURE is personified in country / Втіленням НЕВДАЧИ є країна (0,4 %):** Sudan; Scotland (1).

**15. FAILURE is decline in effectiveness / НЕВДАЧА – це зниження ефективності (0,4 %):** ineffectiveness; unproductivity (1).

**16. FAILURE is life itself / НЕВДАЧА – це саме життя (0,2 %):** life (1).

**17. FAILURE is cessation of a proper machine work / НЕВДАЧА – це припинення належної роботи механізму (0,2 %):** engine (1).

18. *FAILURE is cessation of a proper functioning of organs / НЕВДАЧА – це припинення належної роботи органів тіла (0,2 %): heart (1).*

19. *FAILURE is personified in bird / Втіленням НЕВДАЧИ є птах (0,2 %): crows (1).*

Слід зауважити, що для дослідження національної специфіки концептів передусім важливі відмінності в їхніх структурі та змісті, що, головним чином, виявляються в наявності тих когнітивних ознак, які не співпадають, у різному ступені яскравості певних когнітивних ознак, у різній польовій організації однойменних концептів і т. ін.

Результати виокремлення та ранжування когнітивних ознак на основі даних проведеного психолінгвістичного експерименту свідчать про те, що інформаційна складова концептів НЕВДАЧА та FAILURE в українській та американській мовній свідомості має більше відмінностей, аніж подібностей.

Перш за все, слід зазначити, що інформаційний зміст концепту FAILURE актуалізується в значно більшій кількості когнітивних ознак, ніж інформаційне наповнення концепту НЕВДАЧА – 19 і 7 відповідно, отже, відсоток асоціатів, у яких об'єктивується український концепт, становить 14,2 %, тоді як відносна кількість вербальних реакцій для актуалізації американського концепту складає 29,6 %. Вочевидь, це пов'язано з більш розгалуженою й багатшою семантикою ключового слова концепту FAILURE – *failure*, що має 8 лексико-семантичних варіантів і дозволяє виокремити більшу кількість когнітивних ознак відповідно до методики формування інформаційної складової концепту, на яку ми спираємося. Яскрава полісемантика *failure* може свідчити про вищий рівень пізнаності явища *невдачі* свідомістю американських мовців із врахуванням усіх його зв'язків і відношень, які фіксуються за допомогою мови людською свідомістю при відбитті дійсності мисленням, що й відображено в лексикографічних джерелах [3: 6]. У свою чергу, ключове слово концепту НЕВДАЧА – *невдача* позиціонується в тлумачних словниках в основному як моносемантичне, концептуалізація цього явища українською лінгвосвідомістю є вузькою, відповідно й інформаційне наповнення досліджуваного концепту буде необ'ємним.

Як видно з даних на табл.1, еквівалентні для обох концептів когнітивні ознаки можуть мати різний рейтинг відповідно до кількості асоціатів, які формують ці ознаки. Так, для сприйняття й розуміння українцями феномену *невдачі* найважливішою інформаційною когнітивною ознакою виступає *НЕВДАЧА – це провал (3,8 %)*, тоді як для носіїв американської лінгвосвідомості найрейтинговішою є ознака *FAILURE is personified in human being (5,8 %)*. Ймовірно, що це певним чином дозволяє говорити про колективну пасивну сутність українців як одну з провідних рис національного характеру, для якого

Таблиця 1

Рейтинг інформаційних когнітивних ознак концептів НЕВДАЧА та FAILURE в українській та американській лінгвосвідомості

№	КОНЦЕПТ НЕВДАЧА В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОСВІДОМОСТІ	%	КОНЦЕПТ FAILURE В АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІНГВОСВІДОМОСТІ	%
1.	НЕВДАЧА – це провал	3,8 %	FAILURE is personified in human being	5,8 %
2.	НЕВДАЧА – це нереалізовані плани і бажання	3,2 %	FAILURE is loss	5,2 %
3.	НЕВДАЧА – це відсутність бажаного результату	2,2 %	FAILURE is lack of success	3,6 %
4.	НЕВДАЧА – це недосягнення мети	1,8 %	FAILURE is personified in object or thing	2,4 %
5.	НЕВДАЧА – це брак успіху	1,2 %	FAILURE is decline in strength	2 %
6.	НЕВДАЧА – це програш	1,2 %	FAILURE is not achieving the desired end	1,6 %

7.	НЕВДАЧА – це невідповідність реального стану речей очікуваному	0,8 %	FAILURE is omission	1,4 %
8.			FAILURE is incompleteness	1,2 %
9.			FAILURE is nonperformance	1,2 %
10.			FAILURE is crash	1,2 %
11.			FAILURE is lack of smth	1 %
12.			FAILURE is becoming bankrupt	0,8 %
13.			FAILURE is contradiction between expectation and reality	0,6 %
14.			FAILURE is personified country	0,4 %
15.			FAILURE is decline in effectiveness	0,4 %
16.			FAILURE is life itself	0,2 %
17.			FAILURE is cessation of a proper machine work	0,2 %
18.			FAILURE is cessation of a proper functioning of organs	0,2 %
19.			FAILURE is personified in bird	0,2 %
	<b>Усього</b>	<b>14,2 %</b>		<b>29,6 %</b>

останнім часом також є типовими песимізм, безнадія, безініціативність і т.ін. Тоді як наведена нами перша в рейтингу інформаційна когнітивна ознака концепту FAILURE разом з такими ознаками, як *FAILURE is personified in object or thing (2,4 %)*, *FAILURE is personified in country (0,4 %)*, *FAILURE is life itself (0,2 %)* та *FAILURE is personified in bird (0,2 %)* дозволяє зазначити про такі типові риси американського національного характеру, як самостійність, відповідальність, можливість покладатися виключно на себе та особисто відповідати за негативний результат своєї діяльності. У цьому випадку доречним буде згадати про таку семантичну доміную в англійській мові, як агентивність, що зазвичай виражається номінативними та номінативоподібними конструкціями і підкреслює активну орієнтацію англомовного семантичного універсуму. Англійська мова уявляє всі життєві ситуації, що відбуваються з нами, таким чином, ніби ми особисто повністю керуємо ними, а всі наші очікування і надії перебувають виключно під нашим особистим контролем [1: 18].

Номінативні конструкції в англійській мові, як правило, перекладають основну частину відповідальності за успіх або невдачу певних дій на особу, яка їх виконує на відміну від різноманітних конструкцій української мови [1: 19]. Англійська мова не має засобів вираження якоїсь іраціональності; є очевидним те, що при номінативних конструкціях і жорсткій структурі речення (порядок слів фіксований) можна спостерігати прямий причинно-наслідковий зв'язок між діями мовців і наслідками, які логічно прораховуються [3: 20]. Таким чином, для представників англомовного середовища досить характерною є концепція «справедливого світу», або «на що заслуговуєш, те й отримаєш», яка базується на причинно-наслідковому зв'язку між високими особистими здібностями, завзятою працею і здобутим високим матеріальним і соціальним становищем [там само]. У цьому контексті варто зауважити, що українська мова все-таки тяжіє до безособовості чи неозначеної особовості, коли не суб'єкт виконує певну дію по відношенню до «когось» чи до «чогось», а навпаки, «щось» виконується по відношенню до суб'єкта [2: 273].

Другою когнітивною ознакою, що присутня в складеному нами рейтингу, є ознака *НЕВДАЧА – це нереалізовані плани і бажання (3,2 %)*, що актуалізує інформаційне наповнення українського концепту, і *FAILURE is loss (5,2 %)*, яка об'єктивує інформаційний зміст згадуваного концепту FAILURE. Тож, можливо припустити, що для представників української лінгвокультури розчарування від нездійснення запланованого та бажаного є



сильнішим за сам факт поразки або програшу (відповідна когнітивна ознака **НЕВДАЧА – це програш** кількісно представлена всього 1,2 % асоціатів у порівнянні з наведеними відсотками, які складають еквівалентну інформаційну ознаку концепту FAILURE). Для представників американської комунікативної спільноти факт поразки, програшу є більш значущим у сприйнятті й розумінні такого явища, як *невдача*. У свою чергу, когнітивна ознака **FAILURE is not achieving the desired end** сформована за рахунок всього 1,6 % вербальних реакцій, і за кількісним наповненням є, звичайно, меншою за наведену попередню ознаку українського концепту НЕВДАЧА – **НЕВДАЧА – це нереалізовані плани і бажання**.

Суттєвими за кількісним складом когнітивними ознаки, що диференціюють денотати досліджуваних концептів, є також такі ознаки, як **НЕВДАЧА – це брак успіху (1,2 %)** та **FAILURE is lack of success (3,6 %)**. Ознака **FAILURE is lack of success** має більший відсоток вербальних реакцій, які її формують і третє місце в рейтингу на відміну від аналогічної ознаки, що репрезентує концепт НЕВДАЧА – вона є втричі менш об'ємною та займає п'яте місце в рейтингу, що свідчить про дещо більш чітке розуміння американськими мовцями явища невдачі як протилежного за своєю семантикою феномену успіху.

Через неабияку багатозначність свого ключового слова інформаційний зміст концепту FAILURE реалізується і в таких ознаках, як FAILURE is decline in strength, FAILURE is omission, FAILURE is incompleteness, FAILURE is nonperformance, FAILURE is lack of smth, FAILURE is becoming bankrupt, FAILURE is cessation of a proper machine work тощо, які є відсутніми в інформаційному наповненні концепту НЕВДАЧА і є свідченням ширшої концептуалізації феномену невдачі американськими респондентами, аніж українськими, що фіксується й у лексикографічних джерелах.

Перспективним у подальших дослідженнях з цієї проблеми нам видається формування та зіставний аналіз на базі когнітивних ознак інтерпретаційної складової концептів НЕВДАЧА та FAILURE у свідомості представників зіставляваних лінгвокультур і більш докладне описання будови зазначених концептів за результатами психолінгвістичних експериментів в термінах ядра і периферії.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гунина Л.А. Культурные доминанты в английской концептосфере // Электронный вестник центра переподготовки и повышения квалификации по филологии и лингвострановедению. – Online: <http://evcppk.ru/article.php?id=1>
2. Кузнецов В.Б. Персоніфікація деяких іменників як важливий вид трансформації при перекладі з української мови на англійську // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 17. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2004. – С. 273-275.
3. Ларина Т.В. Английский стиль фатической коммуникации // Жанры речи. Саратов: Колледж. – 2005. – №4. – С. 261-285.
4. Литвин Ф.А. Многозначность слова в языке и речи (на материале английского языка). Изд.2. – М.: УРСС, 2005. – 118 с.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1140 с.
7. Новий тлумачний словник української мови: У 4-х томах / Для студ. вищих та серед. навч. закладів / Укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: Аконті, 1998. – 912 с. (Т. 2).
8. Longman Dictionary of Contemporary English. – London: Addison Wesley Longman Limited/Pearson Education, 2005. – 1950 p.
9. Longman Dictionary of American English. – New York: Pearson ESL, 2002. – 933 p.
10. The American Heritage College Dictionary of the English Language, 3-d Edition. – Boston/New York: Houghton Mifflin Company, 1997. – 1630 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Віра Калініченко** – аспірант кафедри перекладу і загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* лінгвокультурологія, когнітивна лінгвістика, психолінгвістика.

## ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ КОНЦЕПТЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Наталья КАЛИНА (Симферополь, Украина)

*Социумно-прецедентные феномены (СПФ) идентифицируются как репрезентанты прецедентных концептов в политкорректной межкультурной коммуникации лингвокультурного сообщества международного проекта «Инициативы Перемен» путем определения сфер-источников СПФ и трехмерной фреймовой структуры концепта «культурное разнообразие».*

*Community-conditioned precedent phenomena (CPP) are identified as representing precedent-related concepts in politically correct intercultural communication of the international project "Initiatives for Change" language-cultural community by defining both CPP source spheres and 3-dimensional frame structure of the basic concept «cultural diversity».*

В рамках когнитивного направления в современной лингвистике ряд исследований направлен на изучение так называемых прецедентных феноменов (ПФ) и их функций в дискурсе. Автором понятия «прецедентные тексты» является Ю.Н. Караулов, определивший их как тексты, «значимые для личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности» [5: 216]. Рассматривая способы и цели введения ПФ в дискурс, Ю.Н. Караулов выделяет несколько типов прецедентности: номинативный (знак, вводящий прецедентный текст, указывает на какое-то характерное свойство, типовую примету); референтный (включение имен выдающихся людей в целях обогащения идейно-проблемного содержания произведения, наращивания его духовного заряда, увеличения воздейственной эстетической и этической мощи); цитирование. Функция цитирования, носящего характер формулы, состоит в указании на особого рода "канал", по которому «развиваемая в дискурсе языковой личности мысль как бы вливается в широкий ментальный контекст духовного арсенала произведения, читателя, эпохи» [5: 230].

Понимание термина ПФ было расширено и дополнено исследованиями Д.В. Багаевой, Д.Б. Гудкова, И.В. Захаренко, В.В. Красных, Е.А. Нахимовой и др., которые предлагают разбивать ПФ на прецедентные имена, прецедентные ситуации, прецедентные высказывания и прецедентные тексты [4]. Д.Б. Гудков характеризует прецедентные тексты как «законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности, (поли)предикативную единицу; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу», и подчеркивает общеизвестность и постоянное использование прецедентного текста в различных контекстах [3: 106–107].

В зависимости от сферы распространения ПФ В.В. Красных выделяет: **социумно-прецедентные феномены** (известные любому среднему представителю того или иного социума и входящие в коллективное когнитивное пространство), национально-прецедентные феномены (известные любому среднему представителю того или иного лингвокультурного сообщества и входящие в когнитивную базу этого сообщества), универсально-прецедентные феномены (известные любому современному полноценному homo sapiens и входящие в универсальное когнитивное пространство человечества). Социумно-прецедентные феномены (СПФ) актуальны в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане, и обращение к ним постоянно возобновляется в речи представителей того или иного лингвокультурного сообщества [6: 46–50, 58].

Актуальность обращения к СПФ в данном исследовании связана с активным использованием их в текстах дискурса международных проектов (ДМП). Особенностью текстов ДМП является суггестивная направленность, и очевидно то, что важную роль в реализации этой функции играют именно СПФ. Они имеют непосредственное отношение к виртуальной языковой картине мира лингвокультурного сообщества (ЛКС), участвующего в межкультурной коммуникации (МКК), имеющей место при осуществлении разного рода международных проектов. При восприятии текста, содержащего такой феномен, участник МКК «пропускает» его через призму своей картины мира, что определяет понимание текста в целом. С учетом темы и сферы функционирования, разноплановости и многообразия ДМП, целью данного исследования является установление сфер-источников и концептуальной нагрузки СПФ МКК в ДМП, который понимается как совокупность текстов, относящихся к

области функционирования конкретного ЛКС. Поскольку дискурс воспроизводит социальные институты, культурные схемы, системы ценностей социума [8: 41], МКК в дискурсивной практике международных проектов является своеобразной проекцией культурного пространства, что имеет целый ряд следствий в плане особенностей ее концептосферы и языкового оформления.

Фактический материал для исследования СПФ МКК в ДМП был получен в одной из самых известных и долговременных программ международного сотрудничества «Инициативы Перемен» (ИП) – ежегодных международных конференций, проводимых в июле-августе, начиная с 1946 г., в горном отеле Маунтин Хауз, Ко, Швейцария. Движение ИП основано на идеях неправительственного диалога культур и идеологий, доверия, доброй воли и мирного сотрудничества и представляет собой активное сообщество, куда входят люди разных культур, вероисповеданий и поколений, занятых в процессе «изменения мира». Оно действует в 60 и официально зарегистрировано в 39 странах мира. Деятельность движения заключается в совместной работе людей в больших и малых группах, как у себя дома, так и при проведении региональных и международных учебных курсов, семинаров, конференций.

Когда мы говорим о МКК в ЛКС ИП, необходимо учитывать, что здесь задействован ограниченный фрагмент набора ценностей культур закрытого и открытого типа, диапазон которого регулируется культурным контекстом, т.е. контактирующие культуры взаимодействуют только фрагментами своих наборов. Представители контактирующих культур определяют для себя разделяемые и взаимоприемлемые ценности (*shared values* [14: 36]). Таким образом, МКК ДМП – это динамический процесс накопления и реализации совместного опыта, символизируемого набором социумно-прецедентных феноменов, представляющих разделяемые и взаимоприемлемые ценности. Этот процесс предполагает создание разделяемого понимания (*shared meaning*) концептов путем достоверной интерпретации вербальных и невербальных символов (слов, действий, объектов), репрезентирующих их значение, т.е. создание межкультурной компетенции, основанной на общих СПФ.

Взяв за основу дефиницию Д. Б. Гудкова [3: 104], с учётом уточнений, высказанных В. В. Красных [7: 170] и Е. А. Нахимовой [9: 169], определим СПФ как:

1) феномены, хорошо известные всем представителям ЛКС программы международного сотрудничества ИП, причем, они должны не только знать о существовании того или иного прецедентного феномена, но и иметь некий общий обязательный для всех членов данного социума минимизированный вариант его восприятия;

2) феномены, актуальные в познавательном, эмоциональном и когнитивном планах, т.к. за прецедентным феноменом всегда стоит некоторое представление о нем, из которого формируется инвариант его восприятия и которое является общим для всех носителей данного социокультурного менталитета;

3) феномены, обращение к которым реализуется и постоянно возобновляется в речи представителей данного ЛКС.

В системе СПФ ЛКС ИП ценностные ориентации лингвокультурного сообщества находят свое отражение, и в то же время они же задаются этой системой. Фоновые знания, будучи сведениями, безусловно, известными всем членам общности, являются элементом массовой культуры в ЛКС ИП. В настоящем исследовании выдвигается положение о том, что СПФ в ЛКС ИП передают ценности и поведенческие нормы, представленные культурными концептами, разделяемыми членами данного ЛКС. В первую очередь, это общие для них концепты, составляющие разделяемую конкретную *языковую картину мира* (в понимании З. Д. Поповой и И. А. Стернина, совокупность зафиксированных в единицах языка представлений социума о действительности на определенном этапе развития [13: 5]). Мы назовем ее *виртуальной языковой картиной мира* (virtual to indicate that something is so nearly true that for most purposes it can be regarded as true – [16], т.к. она является совокупностью зафиксированных в ДМП представлений ЛКС, ограниченного пространственно-временными рамками МП «Инициативы Перемен».

Члены данного ЛКС имеют общие культурные установки коммуникативного поведения (по определению И.Г. Ольшанского, это «ментальные образцы», являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов и играющие роль своеобразных предписаний [11: 37]). Они имеют общий код культуры (В. В. Красных рассматривает его как «сетку», которую «культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризует, структурирует и оценивает его» [7: 297]). Они разделяют представления культурной коннотации – «когнитивной по своему характеру интерпретации денотативного или образно мотивированного аспектов значения в терминах и категориях культуры» [11: 39]. Они функционируют в общем культурном контексте, который понимается как совокупность институциональных, ролевых, ценностных, когнитивных условий реализации событий или фактов, с одной стороны, и совокупность выразительных средств, используемых людьми в этих обстоятельствах, с другой [12: 465].

На данном этапе исследования нас интересуют вербальные СПФ, прецедентные имена и прецедентные высказывания, передающие общие культурные концепты в МКК ДМП. Их идентификация включает в себя, во-первых, определение сфер-источников культурного знания, к которым принадлежат СПФ, используемые в ДМП; и, во-вторых, определение фреймовой структуры СПФ в МКК международного проекта ИП.

Для установления принадлежности прецедентных феноменов, обнаруженных в ДМП, к различным сферам культурного знания (по модифицированной классификации сфер-источников, предложенной Е.А. Нахимовой [9]) были взяты 72 текста, т.е. по 4 текста к каждой из шести конференций ИП 2007, 2006, 2009 гг. Среди них: тексты вступительных и заключительных выступлений организаторов и официальных лиц движения ИП, которые рассматривались как образцы институционального ДМП (1), и тексты выступлений в дискуссиях или отчеты о выступлениях рядовых участников в Интернете, которые рассматривались как образцы неинституционального ДМП (2).

<b>Сфера-источник</b>	<b>Кол-во ПФ (%) в ДМП (1)</b>	<b>в ДМП (2)</b>
Политика	21	3
Экология	19	26
Экономика	19	15
Законодательство	11	0
Межгосударственные отношения	9	3
Наука	6	0
Образование	5	9
Межэтнические отношения	5	19
Национальная культура	3	8
Межконфессиональные отношения	2	17
Всего	100%	100%

Как показал эксперимент, выявлены 10 сфер-источников СПФ, но имеются значительные расхождения между дискурсом официальных лиц (70% СПФ связаны с политикой, экологией, экономикой, законодательством) и дискурсом рядовых участников движения ИП (77% СПФ связаны с экологией, межэтническими и межконфессиональными отношениями и экономикой). Прецедентные имена как единицы языка и речи выступают репрезентантами прецедентных концептов, ментально-вербальных единиц, которые используются для представления, категоризации, концептуализации и оценки в общем культурном контексте ИП при построении общей для членов данного ЛКС виртуальной языковой картины мира.

Коллективная межкультурная компетенция в этом ЛКС – сложный феномен со многими составляющими, среди которых знание общих базовых концептов данной культуры, умение оперировать ими в дискурсе, позитивное отношение к коммуникативным партнерам, способность устанавливать и поддерживать отношения, необходимые для совместной деятельности. Владение английским языком необходимо на уровне достаточном для восприятия и концептуализации информации и выработки стратегий и общих культурных установок политкорректного речевого поведения. Фактически, категория политкорректности (ПК) создает взаимоприемлемую основу МКК в ЛКС ИП, а ключевым социумно-

прецедентным концептом ПК является концепт «РАЗНООБРАЗИЕ» (DIVERSITY) современного мира, которое «проявляется в неповторимости и многообразии особенностей, присущих группам и сообществам, составляющим человечество» [2]. В соответствии со сферами-источниками СПФ концептосферу «diversity» составляют концепты «CULTURAL DIVERSITY», «ECOLOGICAL DIVERSITY», «BIOLOGICAL DIVERSITY», «POLITICAL DIVERSITY», и т.д.

Сложная природа концепта «CULTURAL DIVERSITY», наиболее популярного в ЛКС ИП, может быть представлена как фрейм, т.е., по определению М. Мински, как структура данных, в которой отражены приобретенные в результате предыдущего опыта знания о некоторой стереотипной ситуации и о тексте, описывающем эту ситуацию. Фрейм подобен бланку с пустыми клетками, подлежащими заполнению, – слотами. [15: 245]. Слот – компонент фрейма, детализирующий свойства и элементы типизированной ситуации. Смысл многомерной, объёмной единицы сознания, концептосферы, «овеществляется» в слотах (узлах) фрейма как когнитивной опосредующей структуры, являющейся тем «мостиком», который позволяет связать когнитивный и языковой уровни. [10: 225] Будучи совокупностью узлов смысла рождающейся вербальной структуры, фрейм, смыкается своими слотами с когнитивной структурой, с одной стороны, с компонентами значения словесной формы СПФ, с другой. Составляющие каждый фрейм типовые слоты, то есть элементы ситуации, которые включают какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации [1: 30, 47], являются терминальными узлами фреймовой структуры концепта «CULTURAL DIVERSITY».

СПФ концепта «CULTURAL DIVERSITY» раскрывают его фрейм в трех измерениях: личностном или внутреннем (*Personality/Internal Dimension*), культурном или внешнем (*Cultural/External Dimension*), групповом или организационном (*Organizational Dimension*). Внутреннее измерение представлено слотами, раскрывающими личностные характеристики: *Gender, Age, Sexual Orientation, Ethnicity, Physical Abilities, Mental Abilities*. Внешнее измерение представлено слотами, идентифицирующими референта как члена какой-либо социально значимой категории: *Religion/Worldview, Social Class Background, Economic Class, Education, Geographic Location, Language, Life Experience, Marital Status/Domestic Partnership, Parental Status*. Организационное измерение представлено слотами, характеризующими ролевой статус в организационно-деятельностной структуре ЛКС: *Activity Content/Field, Functional Level/Classification, Activity Experience, Activity Group, Management Status*.

Выборка политкорректных прецедентных номинаций, выступающих репрезентантами слотов концепта «CULTURAL DIVERSITY», составила ок. 200 единиц. В силу ограничения рамками данной статьи приведем лишь отдельные примеры: *GENDER: woman – person of gender, maiden name – birth name; PHYSICAL ABILITIES: severely crippled – involved, deaf – aurally challenged; ETHNICITY: African American, British Caribbean; Economic Class: poor – economically exploited, slum – substandard housing; MARITAL STATUS: husband/wife/ spouse – (live-in) significant other, (domestic) partner; ACTIVITY CONTENT/FIELD: doorman – access controller, migrant worker – seasonal employee; FUNCTIONAL LEVEL/CLASSIFICATION: promotion bias – glass ceiling/walls, ageism; ACTIVITY EXPERIENCE: loser, failure – individual with temporarily unmet objectives, MANAGEMENT STATUS: Eurocentrism, successism.*

Выводы:

В реализации суггестивной функции ДМП ИП важную роль играют СПФ, которые определяются как феномены, хорошо известные всем представителям данного ЛКС, актуальные в познавательном, эмоциональном и когнитивном планах, постоянно реализуемые и возобновляемые в текстах ДМП. Вербальные СПФ выступают репрезентантами прецедентных концептов при построении общей для членов данного ЛКС виртуальной языковой картины мира. Идентификация прецедентных концептов проведена путем определения сфер-источников СПФ и фреймовой структуры базовых концептов, манифестируемых в МКК международного проекта ИП. Ключевым социумно-прецедентным концептом, обеспечивающим политкорректную МКК является концепт «CULTURAL DIVERSITY», трехмерная фреймовая структура которого представлена слотами, детализирующими аспекты культурного разнообразия ЛКС ИП.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Будаев Э. В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе: дисс. канд. филол. наук : 10.02.20 "Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание" / Будаев Эдуард Владимирович. – Екатеринбург, 2006. – 232 с.
2. Всеобщая декларация о культурном разнообразии, 2 ноября 2001 г., UNESCO Doc. 31C/Res 25, Annex 1 (2001) – Режим доступа: [www1.umn.edu/.../russian/.../Rculturaldiversitydecl.html](http://www1.umn.edu/.../russian/.../Rculturaldiversitydecl.html)
3. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Гудков Д.Б. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
4. Захаренко И. В. Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов / Захаренко И. В., Красных В. В., Гудков Д. Б., Багаева Д. В. // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. М., 1997. – С. 82–103.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
6. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / Красных В.В. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
7. Красных В.В. "Свой" среди "чужих": миф или реальность? / Красных В.В. – М.: ИТДГК "Гнозис", 2003. – 375 с.
8. Макаров, М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь : Изд-во Твер. гос. ун-та, 1998. – 200 с.
9. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Нахимова Е.А. – Екатеринбург, 2007. – 207 с.
10. Никонова Ж.В. Основные этапы фреймового анализа речевых актов (на материале современного немецкого языка) / Никонова Ж.В. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Филология. искусствоведение, 2008, № 6. – С. 224–228.
11. Ольшанский, И. Г. Лингвокультурология в конце XX в.: итоги, тенденции, перспективы / Ольшанский И.Г. // Лингвистические исследования в конце XX века. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 26–55.
12. Орлова Э. А. Культурная (социальная) антропология / Орлова Э. А. – М.: Академический Проект, 2004. – 480 с.
13. Попова З.Д. Язык и национальная картина мира / Попова З.Д., Стернин И.А. – Воронеж, 2002. – 60 с.
14. Guirdham M. Communicating Across Cultures at Work / Guirdham M. – Purdue University Press, 2005. – 360 p.
15. Minsky M. L. The society of mind / M. Minsky. – New York: Simon & Schuster, 1988. – 336 p.
16. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. – New Digital Edition 2008 © HarperCollins Publishers, 2008.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Калина** – здобувач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Запорізького національного університету.

*Наукові інтереси:* міжкультурна комунікація, лінгвокультурологія, концептологія.

## ПРАГМАТИКА АВАТАР У КІБЕРПРОСТОРИ

Сергій КІПЕНЬ (Львів, Україна)

*У статті розглянуто прагматичні особливості аватар у кіберпросторі; виявлено їхній зв'язок із архетипами людини.*

*The article highlights the pragmatic peculiarities of avatars in cyberspace; their correlation with human archetypes is revived.*

**Мотивація актуальності теми і важливості дослідження.** Електронна комунікація в Інтернеті відкрила для комунікантів нові “канали пізнання” своєї сутності. Поширеним явищем віртуального простору стало використання *Ніків* та *Аватар*, які дозволяють учасникам спілкування приховати власні справжні імена та створити певний образ для своїх візаві. Проблема самоідентифікації у кіберпросторі заслуговує на особливу увагу і тому аналіз прагматико-комунікативних характеристик аватар, як складового елемента у структурі віртуального спілкування дає змогу не лише простежити процеси їхнього виникнення та функціонування, а й систематизувати їх відповідно до прагматичних цілей, що, на наш погляд, обумовлює актуальність обраної теми.

**Історія й сучасний стан розробки питання в науковій літературі.** Дослідженням розвитку графічних та логічних систем ефективного продукування та функціонування аватар займався Дж. Касел (J. Cassel) [6]. Учені-біхевіористи Дж. Блашковіч (J. Blascovic) та М. Терк (M. Turk) вивчали вплив аватар на інтеракцію між людьми, спробувавши таким чином виявити, який рівень соціальної присутності (social presence) вони можуть надати комунікантам у віртуальному просторі [5; 7]. Для вивчення особливостей реагування на іншу людину останнім часом використовується методика представлення віртуальних антропоморфних агентів (аватар). Відомо, що подібні за психофізичними параметрами соціальні стимули можуть оброблятися на різних рівнях когнітивної організації. Розуміння стереотипних колективних когнітивних структур робить можливим творення хибних ідентичностей через їхній вступ у соціально-комунікативну взаємодію під різними масками. Успіх такої гри багато в чому залежить від мовних здібностей людини, тому вивчення її ідентичності є невід’ємною від розгляду поняття мовної особистості.

**Мета і завдання статті.** Метою роботи є дослідження прагматико-комунікативних особливостей аватар. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: 1) дати визначення поняттям “аватар” та “агент”; 2) проаналізувати структурно-семантичні компоненти аватар.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття “аватара” (зі Санскр. *avatāra* = “ava” вниз + “-tāra” сходити) в індуїзмі – божественна інкарнація, фізичне втілення божества на Землі у вигляді конкретної людської особи; втілення Бога Вішну у вигляді героїв Крішни, Рами, вепра, карлика та ін., що здійснюють подвиги на Землі. Існує два види аватарів: ті, які народилися від жінки або народжені розумом (анупападака) [10]. Англо-український словник з обчислюваної техніки, Інтернету та програмування подає *avatar*, як синтетичний (анімаційний) інтерактивний об’єкт, який представляє користувача у віртуальному світі [8 : 58]. Нами зафіксовано, що у середовищі комп’ютерників використовується також термін *агент*. Якщо аватар – це “перевтілення” реальної особи у певне зображення, то агент є запрограмованим антропоморфним зображенням, що може виконувати конкретні симуляції (дії) за чийсь наказом (наприклад: учасник спілкування, натискаючи певну комбінацію клавіш на клавіатурі може змусити агента рухатися, посміхатися, жестикулювати тощо).

Аналіз матеріалу проводився із використанням веб-сайтів: <http://www.free-avatars.com> та <http://www.avatarity.com>. Серед запропонованих аватар ми зробили довільну вибірку із шести категорій: *General Avatars*, *Bomb Avatars*, *Boys Avatars*, *Girly Avatars*, *Nationality Avatars*, *Cute Avatars*.



Рисунок 1. Категорія “General Avatars”.

Як видно (Рис. 1) в структурі малюнка є текстова інформація, яка конкретизує повідомлення: Wild ... Free...(Аватар № 2); LET THE GOOD TIME ROLL! (Аватар № 5). Також можуть використовуватися зображення, які мають певну символіку: кінь – неусвідомлена сила.



Рисунок 2. Категорія “Bomb Avatars”.

Власники “Bomb Avatars” (Рис. 2) можуть мати “вибуховий” темперамент (be the bomb = to be very good or exciting).



Рисунок 3. Категорія “Boys Avatars”.



Для пояснення цієї категорії (Рис. 3) можна використати, услід за Е. Берном, поняття *транзакційного аналізу*, виокремивши три ролі, які комуніканти підсвідомо виконують у будь-яких типах спілкування: *Батьків*, *Дорослих* і *Дітей*. На думку вченого, це “его-стани” – внутрішні психічні стани в момент спілкування [1]. *Комунікативна позиція Дитини* “хочу – не хочу” (Аватари № 5 та 6). Найтипівші невербальні реакції комуніканта-Дитини: стрибати, хитро посміхатися, бути ображеним. *Комунікативна позиція Дорослого* (Аватари № 1, 2, 3, 4), де найтипівші невербальні сигнали: жести і міміка, які виражають роздуми, демонстрація готовності слухати. Учасники віртуальних комунікативних актів можуть виконувати безліч комунікативних ролей: супермен, красень, простак, ловелас, бунтівник.



Рисунок 4. Категорія “Girly Avatars”.

Як свідчать дані – важливою характеристикою перцепції аватара є стать особи, яка зображується. У підгрупі *Girly Avatars* (Рис. 4) використовується типова для дівчат палітра яскравих кольорів. У символіці алхімії *червоний* – символ пристрасті, активності, чуттєвості й життєвих сил; *рожевий* – ніжність і тендітність. Також присутня текстова інформація, яка сприймається як настанови: LIFE IS PARTY (Аватар № 3), Hating me won't make you pretty (Аватар № 5).



Рисунок 5. Категорія “Nationality Avatars”.

У цій категорії (Рис. 5) використано національну символіку різних країн: (Аватар № 1) Wales – вираз “Rydw i Cymraeg. I am Welsh” оформлено зеленим кольором, як символ Уельсу; (Аватар № 2) Scotland – домінування синього кольору; (Аватар № 3) Poland – червоний; (Аватар № 4) The USA – нац. прапор США; (Аватар № 5) The UK; (Аватар № 6) Canada.



Рисунок 6. Категорія “Cute Avatars”.

Деякі вчені вважають, що віртуальність подібна до сновидіння і тому її прихований зміст можна розшифрувати, використовуючи психоаналітичні методи, які подібні до інтерпретацій наших “нічних повідомлень”. Такі просторові символи означають контекст, ситуацію у якій перебуває учасники спілкування. Вибір певної аватари може сигналізувати на підсвідомому рівні про внутрішній стан комуніканта [3].

Очевидно, що аватари можуть виконувати певні ініціативні комунікативні ролі, виступаючи певним образом, який людина свідомо чи на підсвідомому рівні створює в спілкуванні для досягнення певної мети. Аватара – це архетип, первісний образ. Термін у



різних системах духовної діяльності має відмінне понятійне наповнення: у текстології – найдавніше спільне джерело всіх наступних копій, переробок (переважно рукописних списків); у лінгвістиці – вихідна форма слова для пізніших утворень; у психології – прадавній візирець (абстрагована від конкретних ситуацій ідея) колективної, збірної підсвідомості, який існує одвічно у свідомості людства і, передаючись з роду в рід, від покоління до покоління впродовж тисячоліть, у кінцевому підсумку мотивує вчинки і дії людини. Архетип актуалізується і виявляється в різних сферах духовного життя і поведінки людини через символи, образи уяви, які мають прихований сенс і потребують відповідного тлумачення. Це вроджені психічні структури, зосереджені в глибинах “колективного несвідомого”, які закладають підвалини як специфічно національної, так і загальнолюдської символіки. Людська душа має в собі розмаїті архетипи: тут і апріорні умови інтуїції, і первісні форми осягнення довкілля та внутрішнього світу, і позачасові підстави думок і почуттів, відображені у багатстві міфологічних тем, і колективний осад історичної минувшини, закарбований в етногенетичній пам’яті і тому наділений архаїчною прикметою [9]. В наш час термін “колективне несвідоме” набув різних синонімічних значень: генетична пам’ять, архаїчні пласти пам’яті, первинні образи, історична ідентичність. Як зазначає С. Вигонський, мова, якою розмовляє наша глибинна психіка – це, передусім, мова символів. Саме символізм подібних смислів робить їх інтуїтивно зрозумілим для людей, незалежно від історичного та культурного контекстів [2].

Перед тим як заглибитись у психічну структуру, К. Юнг виявив соціальну маску, яка репрезентує індивідуальність, назвавши її *Персона* (лат. *persona* – акторська маска) – компромісне утворення, що виникає внаслідок пристосування індивідуальності до соціуму, тобто соціальна роль людини, зумовлена суспільними правилами поведінки. Персона є зовнішнім характером людини, оскільки її утворює комплекс функцій, які виникли на основі пристосування Его до зовнішнього світу. Аналізуючи Персону, знімають соціальну маску (“те, що здавалось індивідуальним, в основі своїй колективне”), тобто “персона була лише маскою колективної психіки”, видимістю, а не сутністю [4]. Архетипний образ, захоплюючи людину, бере її під свій контроль. Тому релігійні вчення адаптують свідомість до першообразів колективного неусвідомленого: первинні образи відкривають людині священні смисли і водночас застерігають її душу від безпосереднього зіткнення з колосальною психічною енергією архетипів. Шляхом міфологізації (оброблення архетипних образів) через мистецтво відбувається подібне привертання уваги до переживання колективного неусвідомленого як нумінозного досвіду.

Аватари зазвичай використовують для дружнього листування як підписи або в тексті для посилання на когось. Вона максимально правильно допомагає створити перше враження для реципієнта повідомлення – не лише схватитися комунікантові за вигаданим іменем/образом, але й якнайповніше виразити свій настрій та внутрішній світ. Правильно вибрана картинка “аватари” може повідомити про людину значно більше, ніж анкета та впливати на віртуальну спільноту, в цілому. Через те, що кіберпростір є місце особливого модусу інтеракцій, аватари слугують, як медіатори між індивідумом та спільнотою.

**Висновки.** Отже, традиційна лінгвістична й ширше – культурологічна – категорія “маски” наповнюється у віртуальному комунікативному просторі новим значенням, нерозривно пов’язаним із найширшим визначенням наративності як “організаційного принципу будь-якого дискурсу”. Маска у віртуальному дискурсі – явище поліфункційне. З одного боку, маска – це маскування (в однієї людини може бути декілька масок, і в кожній з них вона може висловлювати різні думки, аж до діаметрально протилежних); з другого – пізнання (особистість упродовж тривалого часу вступає в комунікацію під однією й тією ж маскою, за якою її пізнають, скажімо, у чаті чи форумі); з третього – своєрідний захист, оскільки зміна маски дозволяє відійти від неприємних співрозмовників чи неприємних розмов; з четвертого – трансформація у будь-яку ідентичність, аж до зміни статі чи вказівки на невизначену стать, що дозволяє вести розмову то з позиції дівчини, то з позиції юнака (залежно від поставлених цілей та завдань спілкування). Багатозначна семантика “маски” вводить у дискурс Мережі елемент гри, елемент своєрідного віртуального маскараду, що виявляється у різного типу фальсифікаціях, ошуканствах та розіграшах, а віртуальний простір завдяки своїй відкритості й анонімності є ідеальним місцем для їх реалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди ; Люди, которые играют в игры: Психология человеческих взаимоотношений ; Психология человеческой судьбы / Эрик Берн ; [пер. с англ.]. – СПб. : Специальная литература, 1996. – 399 с.
2. Выгонский С. Коллективное бессознательное как метрическая система [Электронный ресурс] / Сергей Выгонский // Вебпланета. – Режим доступа до журн. : <http://weblanet.ru/articles/readers/2005/03/11/173700.html>
3. Выгонский С. Психологический лексикон геймера: герои и монстры [Электронный ресурс] / Сергей Выгонский // Вебпланета. – 2007. – Режим доступа до журн. : <http://weblanet.ru/column/entertainment/vygotsky/2007/01/25/gamelex2.html>
4. Юнг К. Душа и миф: шесть архетипов / Карл Густав Юнг; [Пер. с англ.]. – К. : Порт-Рояль, 1997. – 384 с.
5. Blascovich J. Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology / J. Blascovich, J. Loomis, A. C Beall, K. R Swinth, C. L. Hoyt, J. N. Bailenson // Psychological Inquiry. – 2002. – № 13 – PP. 103 – 124.
6. Cassell J. Fully embodied conversational Avatars: Making communicative behaviors autonomous / J. Cassell, H. Vilhjalmsson // Autonomous agents in multi-agent systems. – 1999. – № 2 (1). – PP. 146 – 149.
7. Turk M. Perceptive media: machine perception and human computer interaction / M. Turk // Chinese Journal of Computers. – Vol. 23 – 2000 – № 12. – PP. 1235 – 1244.

СЛОВНИКИ

8. Англо-український тлумачний словник з обчислюваної техніки, Інтернету і програмування / [авт.-уклад. Е. М. Продаков, Л. А. Теплицький]. – Вид. 2. – К.: Видавничий дім «СофтПрес», 2006. – 824 с.
9. Літературознавчий словник-довідник / [Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін.]. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
10. СЛЮВНИК.net [Електронний ресурс] / Потрал української мови і культури. – Режим доступу до потралу: <http://www.slovyk.net>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сергій Кіпень – старший викладач кафедри іноземних мов Львівської державної фінансової академії.  
 Наукові інтереси: мовна інтеракція в Інтернеті.

## ФОРМУВАННЯ ПРИБЛИЗНОСТІ ІНДИВІДОМ У ВИСЛОВЛЮВАННІ

Ганна КІРСАНОВА (Запоріжжя, Україна)

*У статті розглянутий процес формування приблизності індивідом у висловлюванні, проаналізовані когнітивні механізми цього процесу, описані засоби актуалізації приблизності.*

*In this article the process of individual approximate formation is investigated. Cognitive devices of this process are analyzed. The means of approximate actualization are described.*

На початку ХХІ ст. набуло актуальності комплексне дослідження мови. Зміна парадигм у лінгвістиці так чи інакше залишила слід у науці про мову, змушуючи напрямки впливати один на одного. Новий підхід у лінгвістиці – когнітивно-дискурсивний – увібрав у себе попередні етапи мовознавства. Новий термінологічний апарат і нова позиція когнітивно-дискурсивної лінгвістики до кожного окремого питання робить більший акцент на ментальних процесах людини. Звертаючи увагу лінгвістів на теорію категоризації та концептуалізації людського досвіду, вона не залишає осторонь теорію мовленнєвої діяльності й теорію висловлювання, що безумовно входять також до компетенції комунікативної та психолінгвістики.

Формування висловлювання індивідом завжди вивчалось на матеріалі праць психолінгвістів. Деякі філософські засади цього питання розвинені з праць В. фон Гумбольдта, О.О. Потебні [4; 11]. Особлива увага при вивченні цього питання зверталась на праці російських психологів Л.С. Виготського, О.Р. Лурії, О.О. Леонт'єва [3; 7; 8], що детально роз'яснили психічні процеси породження та сприйняття мовлення. Але нова наукова парадигма лінгвістики, в руслі якої ведеться наше дослідження категорії приблизності, вимагає нового опису та аналізу мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Тому у нашому дослідженні ми також використовували актуальні наукові міркування відомих учених-когнітивістів О.С. Кубрякової, В.А. Звегінцева, О.В. Падучевої [5; 10; 15] та ін. Вивчення формування приблизності у висловлюванні набуває своєї актуальності в рамках когнітивно-дискурсивного підходу у лінгвістиці, що дає змогу показати, як протікають когнітивні процеси свідомості у мовних формах.

Приблизність є універсальною властивістю кожної мови. Пошуками приблизності в англійських оцінних реченнях займалися Ю.Є. Сорокін, О.М. Вольф та Н.Д. Арутюнова [1; 2; 13]. Але ними не була розкрита роль когнітивних механізмів формування приблизності індивідом у висловлюванні. Цей бік питання недостатньо висвітлений й у вітчизняній

науковій літературі. Тому набуває актуальності подальше дослідження нами категорії приблизності у когнітивно-дискурсивному аспекті.

Мета даної статті полягає у з'ясуванні послідовності процесу формування приблизності у висловлюванні. З цією ціллю необхідно: по-перше, прослідити роль когнітивних механізмів при побудові висловлювання; по-друге, проаналізувати процес вербалізації приблизного висловлювання; по-третє, з'ясувати мовні засоби вираження приблизного висловлювання.

Спочатку звернемось до деяких основ нашого дослідження. „Психіка – це системна якість високоорганізованої матерії, що полягає в активному відображенні суб'єктом об'єктивного світу, в побудові ним невідчужуваної від нього картини світу та саморегуляції на цій основі своєї поведінки і діяльності” [12: 324]. У такому випадку картина світу індивіда базуватиметься на результатах власних когнітивних (психічних) процесів. Ці процеси є невід'ємною біологічною властивістю кожної здорової людини. Вони впливають на породження та сприйняття мовлення, котре саме по собі теж є когнітивним процесом. Крім того мовлення є ще й діяльністю, що нам яскраво доводять прибічники теорії мовленнєвої діяльності. Які ж ще існують когнітивні процеси свідомості людини? Це й сприйняття, й увага, пам'ять, мислення, творчість та ін. „Когнітивний (пізнавальний) процес являє собою вид поведінки тварин і людини, в основі якого знаходиться не умовно-рефлекторна відповідь на вплив зовнішніх стимулів, а формування внутрішніх (мисленнєвих) уявлень про події та зв'язки між ними” [12: 231]. Зазначимо, що усі когнітивні процеси людини мають бути свідомими, тобто інтенціональними. З цього випливає, що когнітивні процеси мають бути виражені засобами мови. При цьому всі механізми праці людської свідомості є несвідомими, бо вони таким чином є біологічно обумовленими. До таких механізмів І.П. Меркулов відносить: рецепції, фільтрації, інтерпретацію інформації та інші [9].

Багато учених по-різному виділяють види мислення. М.П. Кочерган розрізняє три типи мислення: чуттєво-образне, технічне і поняттєве. „Тільки поняттєвий тип мислення протікає в мовних формах” [6: 187]. Поняттєвий тип мислення є тим вищим психічним процесом, на який ми звертаємо увагу в нашій роботі. Саме на основі цього мислення відбувається вербалізація будь-якої категорії. При вивченні процесу формування приблизності у висловлюванні стає необхідним прослідити, яким чином проходить вербалізація цієї категорії у процесі мислення.

Взагалі, до породження висловлювання повинні пройти певні когнітивні стадії, без яких неможливо подальше правильне мовлення. Ф.С. Бацевич виділяє наступні етапи процесу вербалізації висловлювання: превербальний (підетапи – інтенціональний та внутрішнє мовлення) та вербальний (підетапи – пропозиціоналізація, побудова поверхневої структури і заміни) [14]. Власне категоризація, під якою Ф.С. Бацевич розуміє „когнітивну операцію підведення виділених на етапі розчленування початкового задуму аспектів під певні абстрактні типи ситуацій” [14: 33], відіграє суттєву роль у превербальному етапі вербалізації висловлювання. На нашу думку, на даному етапі використовуються усі три функції висловлювання: номінація, предикація, локація. Цей етап формування висловлювання полягає не тільки у доборі відповідних частин мови, а також у виборі корелятивних зв'язків між ними. Таким чином, мовець нібито розраховує кількість таких зв'язків та їх обумовленість. Яскравим прикладом формування приблизності у висловлюванні є явище хезитації у мовленні, що пов'язано з пошуком відповідної номінації з обмеженої зони можливостей. Це пояснюється тим, що „у мовах світу одні й тіж самі засоби часто обслуговують і приблизну номінацію і препаративну підстановку” [16: 438]. „Мовець не просто відкладає правильну номінацію, а відмовляється від пошуку правильної номінації після невдалих спроб або просто сигналізує, що відповідної номінації „під рукою” немає, а слухач повинен спробувати самостійно відновити потрібний фрагмент смислу з контексту” [16: 439]. Після спричиненої паузи в мовленні звичайно знаходиться *подібна* номінація, що перетворює висловлювання з хезитацією на приблизне.

У сучасній англійській мові для явища хезитації використовуються такі лексеми, як *sort of*, *kind of*, *like*, *not like* та інші у випадках, коли мовець не може добрати відповідних найменувань. Наприклад, *Of course war's terrible, and all that sort of thing* (W.S. Maugham, 'The moon and sixpence', ch. 58). Хезитація зникає з приблизного висловлювання, коли

навмисне неточне найменування спричинює явище приблизності. При виборі таких засобів вираження приблизності в тексті не завжди існують справжні паузи, що свідчить про швидкий процес мислення індивіда і відсутність необхідності більш точного найменування. Наприклад, *I received the impression of a life which was a bitter struggle against every sort of difficulty; but I realised that much which would have seemed horrible to most people did not in the least affect him* (W. S. Maugham, 'The moon and sixpence', ch. 21). Дуже часто автори художніх творів використовують метафору для приблизного найменування. Тобто вони не вагаються у доборі альтернативних засобів, а проводять певне порівняння з іншим об'єктом. Наприклад, *There was just that shadowiness about them which you find in people whose lives are part of the social organism, so that they exist in it and by it only. They are like cells in the body, essential, but, so long as they remain healthy, engulfed in the momentous whole* (W. S. Maugham, 'The moon and sixpence', ch. 8). Мовець може уживати засоби приблизності з метою передачі емоційного стану інших людей. Наприклад, *I imagine that a pickpocket, proud of his light fingers, must feel a sort of indignation with the careless woman who leaves in a cab a vanity-bag with all her jewels in it* (W.S. Maugham, 'The moon and sixpence', ch. 18). А іноді автор тексту звертається до приблизності, щоб прозвести на сприймача повідомлення підсилювальний емотивний ефект. Наприклад, *From the hat the eyes of the robust anarchist wandered to the displaced table, gazed at the broken dish for a time, received a kind of optical shock from observing a white gleam under the imperfectly closed eyelids of the man on the couch* (J. Conrad, 'A secret agent', ch. 12). Але трапляються випадки, коли мовець навмисно обирає засоби вираження приблизності, щоб зробити своє мовлення більш лаконічним, уникнути повторів, тавтології, або таким чином виказати зневагу до предмету обговорення. Наприклад, *"There wasn't any need to insult her that I can see," I said. "After all, it was rather a compliment she was paying you." "That sort of thing makes me sick," he said roughly* (W. S. Maugham, 'The moon and sixpence', ch. 13).

Формування приблизності у висловлюванні може відбуватися також на основі інших лексичних засобів. Практика доводить, що на якому б мовному рівні не вивчалась приблизність, на кожний наступний рівень мовної системи будуть впливати нижчі рівні, в більш істотній мірі попередні. Отже, сукупність висловлювань утворюють дискурс. Це нове поняття в сучасній лінгвістиці, що характеризує собою набір усіх мовних та позамовних засобів, що виникають під час розмови або у ході письмової комунікації. Дискурс є максимальною одиницею мови, у якому зосереджуються усі засоби її втілення від фонемних до синтаксичних.

У ході дослідження ми з'ясували чинники, що грають роль під час формування приблизності індивідом у висловлюванні. Якщо взяти до уваги хід мислення індивіда і результати категоризації ним дійсності, тобто підведення якогось об'єкта чи явища під певну категорію, то приходимо до висновку, що категорія приблизності має своє вираження передусім у нечітко сформульованих фразах, деяких паузах у мовленні, підборі лексичних одиниць з семою «приблизність». І це, на нашу думку, пояснюється як фізіологічними процесами мозоку людини (як окрема тема для подальшого вивчення у нейролінгвістиці), так і цілеспрямованими проявами мовлення індивіда.

Намітемо декілька пріоритетних напрямків дослідження категорії приблизності. Ними можуть бути подальше виявлення різнорівневих лінгвістичних засобів репрезентації категорії приблизності в дискурсі, визначення головних та факультативних параметрів представлення приблизних ситуацій в дискурсах різних типів, виявлення специфіки прояву категорії приблизності в діалогічному мовленні, дослідження відносин категорії приблизності з категорією емотивності, оцінки та інших категорій, виявлення універсального та специфічного у приблизних ситуаціях у текстах певних типів, розробка комплексного дослідницького методу вивчення категорії приблизності в дискурсі.

Наше дослідження може відігравати важливу роль при написанні дипломних, магістерських, науково-дослідних робіт з когнітивної лінгвістики, а також використовуватися у читанні лекцій з цієї дисципліни. Подальший напрямок вивчення цієї проблеми може знайти своє відображення у дослідженні інших питань категорії приблизності в комунікативній та психолінгвістиці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл / Арутюнова Н. Д. – М. : Наука, 1976. – 383 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Вольф Е. М. – М. : Наука, 1985. – 228 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Выготский Л. С. – М., 1960. – 500 с.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт В. фон. – М. : Наука, 1984. – 397 с.
5. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / Звегинцев В. А. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 307 с.
6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підруч. [для студ. філ. спец. вищ. навч. закл.] / Кочерган М. П. – К. : ВЦ "Академія", 2006. – 464 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Леонтьев А. А. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание / Лурия А. Р. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
9. Меркулов И. П. Когнитивные способности / Меркулов И. П. – М. : ИФ РАН-ГУГН, 2005. – 182 с.
10. Падучева Е. В. Высказывание и его соотношение с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений / Падучева Е. В. – М. : Наука, 1985. – 272 с.
11. Потемкина А. А. Мысль и язык / Потемкина А. А. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.
12. Психология : словарь / [ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Сорокин Ю. Е. Синтаксические конструкции приблизительной оценки в современном английском языке : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. фил. наук : спец. 10.02.04 „Германские языки” / Ю. Е. Сорокин. – М., 1988. – 16 с.
14. Бацевич Ф. С. Когнітивне і лінгвальне в процесах вербалізації (на матеріалі аномальних висловлень) / Ф. С. Бацевич // Мовознавство. – 1997. – № 6. – С. 30–36.
15. Кубрякова Е. С. О номинативном компоненте речевой деятельности / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 13–22.
16. Подлеская В. И. О лексических маркерах гезитации в спонтанной речи: уроки армянского / В. И. Подлеская, В. Г. Хуршудян // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды межд. конф. „Диалог 2006” (Бекасово, 31 мая–4 июня 2006 г.). – 2006. – № 4. – С. 429–439.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганна Кірсанова – аспірант кафедри англійської філології Запорізького національного університету.  
 Наукові інтереси: лінгвокогнітивістика, дискурсологія.

**МОВНИЙ АКТ “КОМПЛІМЕНТ” В СУЧАСНІЙ КОМУНІКАЦІЇ**

**Наталія КУЗЕННА (Кіровоград, Україна)**

*Статтю присвячено комплексному аналізу мовного акту “комплімент”: його основним рисам та особливостям, структурі та впливу на людей.*

*The article is dedicated to the complex analysis of language act “compliment”: its basic features and peculiarities, structure and influence over people.*

Сфери міжособистісних стосунків, комунікації належать до першооснов людського світу. Особливої гостроти ці проблеми набувають із наростанням у сучасних обставинах цивілізації усамітнення, індивідуалізму, постійних спроб маніпулювання людиною, її свідомістю і психічним станом у цілому, стереотипізацією людських взаємостосунків. Спілкування як форма діяльності людини з його найрізноманітнішими особливостями й проявами привертає останнім часом все більше уваги вчених, політиків, представників сфери бізнесу. Комунікація – “це один із виявів соціальної взаємодії, в основі якого лежить обмін думками, почуттями, волевиявленнями з метою інформування” [5: 31].

**Актуальність** нашого дослідження обумовлена комунікативною спрямованістю сучасної лінгвістики. Проблема успішної реалізації мовної комунікації вирішується багато в чому за допомогою компліменту. Комплімент як один із атрибутів мовної поведінки привертає увагу багатьох лінгвістів. На сьогодні вивченню компліменту присвячені дослідження з різних галузей гуманітарних знань: прагматики, лінгводидактики, лінгвістики, культурології, теорії тексту, риторики, соціології (Н.Н. Германова, О.С. Іссерс, В.І. Карасик, В.В. Леонтьєв, І.С. Морозова, Е.С. Петеліна та інші).

**Метою** статті є виявлення лінгвокультурологічних характеристик українського та англійського компліментів. Визначено декілька необхідних для розв’язання завдань: окреслити місце компліменту в мовному етикеті та в комунікативній поведінці носіїв мови, виявити основні форми та види компліментів, їх тематичні групи, з’ясувати специфіку чоловічих та жіночих мовних стратегій і тактик.

Комплімент є невід’ємною частиною мовного етикету, що використовується в різних мовленнєвих ситуаціях: під час зустрічі, прощання, поздоровлення і т. ін. Такі форми мовного спілкування національно зумовлені, мають гендерні особливості та вписуються в актуальні проблеми сучасної лінгвістики. Комплімент входить до класу експресивів і

належить до неінформативних мовних дій, тож має регулятивний, індексальний та емоційно-оцінювальний зміст [7: 183]. Деякі лінгвісти трактують комплімент як «вербальний подарунок» адресату, що складається з позитивної оцінки зовнішнього вигляду, досягнень, успіхів адресата. Більшість компліментів, що зустрічаються в культурі англомовних країн, має за мету «зламати лід», зробити перший крок і дати початок розмові.

У кожній культурній спільноті існує загально визначене уявлення про те, що є «правильною відповіддю» на почутий комплімент, однак, не дивлячись на це, багато хто відчуває збентеження, коли отримує комплімент на свою адресу.

Комплімент – приємні, люб’язні слова; похвала, лестощі. В англійському варіанті: Compliment – a remark that express praise or admiration (вислів, що виражає похвалу та захопленість).

Мовний акт компліменту є двоходовим утворенням: комплімент – відповідь на комплімент. Типи таких мовних актів принципово різняться в залежності від дистанції між учасниками спілкування. Формальним знаком прийняття компліменту звичайно є посмішка, подяка, кивок. Підозрілий погляд та пауза свідчать про спробу адресата визначити причину компліменту. Помічено, що обмін компліментами у вигляді експліцитних знаків характерний в першу чергу для малознайомих людей.

Основна функція компліменту полягає у створенні або підтримці солідарності між адресантом та адресатом [12]. Роль досліджуваних мовних явищ у західних культурах настільки помітна, що вони були образно, але дуже точно названі «змазувальним матеріалом для суспільства» (“social lubricant”) [13].

Як різновид мовного акту, комплімент володіє низкою характеристик: є умовою успішності; відзначається ілюкутивною силою та перлокутивним впливом на співрозмовника; мовний акт компліменту може бути як поширеним, так і непоширеним реченням; виражається вербально та невербально; має на увазі взаємодію як мінімум двох суб’єктів – адресанта й адресата.

Комплімент часто порівнюється з такими поняттями, як «схвалення» та «лестощі». Різниця між поняттями є досить тонкою. Вона полягає в тому, що комплімент, на відміну від схвалення та лестощів, передбачає позитивний вплив на адресата і є більш широким поняттям, ніж вищезазначені слова. Комплімент входить до складу мовного етикету, який є системою сталих формул спілкування, що використовуються суспільством для встановлення мовного контакту співрозмовників. Послугуючись науковими дослідженнями В.А. Маслової, мовний етикет розуміємо як «соціально задані та культурно-специфічні правила» поведінки людей в тих чи інших ситуаціях спілкування. Мовний етикет відповідає «соціальним та психологічним функціям, рольовим та міжособистісним відношенням», в які вступають люди «в офіційних та неофіційних обставинах спілкування» [4: 47].

**За змістом** комплімент поділяється на такі різновиди: 1) **комплімент-схвалення**, що сприймається адресатом як позитивна оцінка та має щирий характер; 2) **комплімент-лестощі** виражають перебільшене вихваляння співрозмовником якостей адресата та має нещирий характер; 3) **комплімент-насмішка** несе в собі нещире захоплення з боку адресанта; 4) **комплімент-подяка** являє собою кліше та має етикетний характер; 5) **комплімент-іронія**; 6) **комплімент-поздоровлення**; 7) **комплімент-привітання**; 8) **комплімент-прощання**; 9) **комплімент-співчуття** виражає бажання адресанта заспокоїти, підтримати адресата та має щирий характер; 10) **комплімент-прохання** являє собою інтенцію адресанта отримати бажане та має нещирий характер; 11) **комплімент-вибачення** може мати як щирий, так і нещирий характер; 12) **комплімент-звертання**; 13) **комплімент-порівняння**; 14) **комплімент-питання**; 15) **комплімент-вигук** розкриває позитивну оцінку якостей адресата інтонаційно з метою більш сильного впливу на адресата.

Комплімент за своєю **комунікативною спрямованістю**: 1) **прямий комплімент**, направлений безпосередньо на адресу співрозмовника: – *Yes, you've wonderful taste, Ernest* (O. Wilde «The Importance of Being Earnest»); 2) **непрямий комплімент**, направлений за адресою співрозмовника опосередковано або в бік людини, яка не бере участі в комунікації: – *He is just as superior as ever.* (J.Austen «Emma»); 3) **взаємонаправлений комплімент** передбачає наявність двох суб’єктів у комунікації та спрямований безпосередньо на адресу

комуніканта. Його особливість полягає в тому, що обидва комуніканта роблять один одному комплімент, тобто кожен з них виступає і адресантом, і адресатом: – *You were lovely. Just killing lovely. – So were you* (Updike, 1978: 65); 4) **комплімент собі самому**, направлений на адресанта, тобто адресантом і адресатом цього виду компліменту стає одна і та ж сама людина: – *...but every man we know, compared to me, is a clunk. Really. I'm not conceited, but that's a fact* (Updike, 1978:53).

Так, прямий комплімент більш характерний для української лінгвокультури, а непрямий – для англійської. Взаємонаправлені компліменти не є типовими видами компліментів для обох лінгвокультур. Натомість для української типовим є використання компліменту до самого себе.

Компліменти за **кількістю адресатів**: 1) комплімент одному адресату; 2) комплімент колективному адресату: – *I had the privilege of meeting your mother and dad when they had their little chat with Dr. Thurmer some weeks ago. They're grand people* (Salinger, 2007).

Компліменти можна поділити за **тематичними групами**: внутрішні якості адресата, зовнішні якості адресата, компліменти, що виражають ставлення адресанта до адресата, компліменти на адресу сім'ї та близьких співрозмовника, предмети та речі, що оточують адресата, його хобі.

Багато років як іноземні, так і вітчизняні вчені приділяли увагу статистиці використання компліменту та його об'єктивному змісту. Так, Дж. Хомс виявила, що більшість компліментів в англійській мові направлені на зовнішність та здібності (81,3%), гарний виступ, промову та деякі особливості характеру [11: 496]. Р.В. Серебрякова надала такі показники дослідження англійської мови: «В англійському спілкуванні переважають компліменти внутрішнім, моральним якостям людини, вони складають 18% усіх зафіксованих компліментів. Трохи поступаються їм компліменти зовнішньому вигляду людини у цілому (15%) та компліменти, що оцінюють професіоналізм та здібності особистості (14%). Рідше зустрічаються компліменти житлу та обстановці (3%), компліменти, що характеризують прикраси (2%), та компліменти імені (1%) [6].

В українському спілкуванні з найбільшою частотністю вживаються компліменти зовнішньому вигляду людини, друге місце за частотністю використання займають компліменти, які оцінюють професіоналізм або окремі здібності людини, на третьому місці знаходяться загальнооцінювальні компліменти. З однаковою частотністю використовуються компліменти стосовно розумових здібностей та компліменти щодо окремих елементів зовнішності. Із найменшою частотністю зустрічаються мовні одиниці, що характеризують прикраси та захоплення іменем. Непопулярні також компліменти на тему житла, домашньої обстановки.

Англійські комуніканти частіше виділяють у компліментах такі якості людини, як щедрість, сміливість, скромність, вихованість, чесність, релігійність, а українські – доброту та розум, наприклад: – *I know what a modest creature you are* (J.Austen «Sense and Sensibility»). Українськими комунікантами часто відзначається здібність гарно розмовляти, а от англійськими – красиво розмовляти та писати.

В українській лінгвокультурі адресантами виокремлюється тільки зовнішність у цілому та окремо очі, компліменти щодо зачіски, прикрас чи одягу відсутні. Англійський комунікант відзначає компліментом зовнішні дані в цілому, окремо волосся, очі, прикраси, манеру одягатися, наприклад: – *You're young. You're better-looking now than when I first met you* (Updike, 1978: 96).

В англійській лінгвокультурі набагато частіше саме жінка стає адресантом компліментів щодо зовнішності та зовнішнього вигляду будь-якого адресата, жінки або чоловіка, а в українській лінгвокультурі – чоловік.

Компліменти відповідно до здібностей адресата більш різноманітні в англійській лінгвокультурі, ніж в українській. Англійські комуніканти підкреслюють якісний аспект вміння малювати, грати на фортепіано, співати, наприклад: – *If I could but play as well as you and Miss Fairfax* (J. Austen «Emma»). В українській лінгвокультурі компліментом відзначається тільки факт володіння музичним інструментом.

Викликати позитивну оцінку в англійській лінгвокультурі можуть будь-які дії співрозмовника, що часто носять складний характер, тому мовець не описує їх, а замінює дієсловами *to do* і *to make*: – *She is a remarkable girl, Harry, with seven strikes against her from birth, but she's done a remarkable thing. – What? – She's come to grips* (Updike, 2005: 59–60).

Для українського комуніканта характерні такі інтенціональні особливості компліменту: заспокоїти адресата, викликати жаль з його боку. Спільними є такі інтенції комунікантів в англійській та українській лінгвокультурах: виразити свою симпатію, вшанування та повагу адресату, установити дружні стосунки, отримати бажане, поздоровити комуніканта або полестити йому.

**На лексичному рівні** комплімент характеризується високим рівнем емотивності. Комплімент є специфічним емотивним висловлюванням, котре виконує функцію оцінки. Об'єкт компліментарної оцінки – це людина, предмет, до яких відноситься комплімент. Компліменти, які мають оцінювальний характер містять у собі конотативну лексику. Зіставлення лінгвістичних форм українських та англійських компліментів засвідчило, що обидві лінгвокультури мають велику кількість оцінювальної, емоційно-забарвленої, емотивної лексики, яка надає компліментам високу тональність. В обох мовах мають місце емотивні прикметники, іменники та дієслова, інтенсифікатори, прислівники-інтенсифікатори, вигуки, імена адресатів, наприклад: – *Ву така бліда, прекрасна, чарівна ...*; – *My dearest Emma, do not pretend, with you sweet temper...* (J. Austen «Emma»). Однак для українського компліменту типовим є використання прислівникових зворотів, великої кількості вокативів (крихітко моя, ангеле) та прикметників й іменників у зменшено-пестливих формах, наприклад: – *... вона гарнесенька, дуже гарнесенька ...* У структурі англійського компліменту використовуються повні синтаксичні конструкції, емотивні дієслова (*to be glad*, *to be delighted*), прикметники з яскраво вираженою позитивною конотацією (*pretty*, *fine*, *nice*), підсилювальні прислівники (*so much*, *extremely*), інтенсифікатори (*very*, *so*, *too*), вигуки (*oh*, *gosh*) та лексичні одиниці з протилежним значенням, наприклад: – *Lucy is monstrous pretty, and so good-humoured and agreeable* (J. Austen «Sense and Sensibility»). А. Вежбицька пояснює характерність використання протилежних сполучень для англійської мови тенденцією до зменшення, тобто прагненням тактовно, обережно передати свою думку або враження, що певно, пов'язано з «табу на відкритий прояв емоцій» в англосаксонській культурі [1]. Для вираження захоплення зовнішністю співрозмовника мовець в англійському компліменті може використовувати такі прикметники, як *beautiful*, *wonderful*, *graceful*, *gorgeous*, *sweet*. – *My own dear, sweet, loving little darling!* (O. Wilde «The Importance of Being Earnest»).

**На синтаксичному рівні** компліментарні висловлювання характеризуються різними типами речень. Роблячи комплімент, мовець намагається переконати свого співрозмовника в правдоподібності почутого, тому обирає різні види речень і конструкцій у структурі компліменту. Англійські та українські компліменти будуються за однаковими схемами: 1) підмет + іменний присудок (дієслівний); 2) конструкції, які починаються з «Як ... !», «Скільки ... !» «Який (які) ... !» та їх еквіваленти в структурі англійського компліменту, що починаються з «What ... !», «How ... !»; 3) інверсія; 4) порівняльні конструкції; 5) найвищий ступінь порівняння прикметників. Відмінності в лінгвокультурах на синтаксичному рівні віддзеркалюють особливості конкретної мови. Так, для українського компліменту характерно використання односкладних речень, наприклад: – *Чудова, світла особистість*. Англійській мові властиві наступні синтаксичні структури: 1) використання конструкцій *there is/are*; 2) конструкції зі зворотами «I know», «I think», «I am sure», «I hope», «I dare say», «I assure you»; 3) компліменти, побудовані за схемою складного речення умовного способу.

Компліменту властиві інтенції. Деякі з них, як, наприклад, виразити симпатію стосовно адресата, поздоровити його, висловити своє захоплення ним, отримати бажане, присутні в обох лінгвокультурах. Однак для української характерні інтенції, котрих немає в англійській. Можна виокремити такі основні з них: викликати жалість з боку адресата, заспокоїти його.

Також слід зазначити, що комплімент втілюється вербальними і невербальними засобами. Словесні засоби вираження компліменту мають багато спільного в обох лінгвокультурах: емотивні прикметники, іменники, дієслова, ім'я адресата, вигуки, вокативи.



Невербальні засоби спілкування (жести, сміх, сльози) більш характерні для української лінгвокультури, ніж для англійської.

Комплімент як форма мовного етикету має певні національно-культурні особливості та може розглядатися через призму культурно-мовних традицій.

У кожному суспільстві етикет поступово розвивався як система правил поведінки, система дозволу і заборони, що створюють у цілому моральні норми [8: 44–45].

Компліменти змушують комунікантів взаємодіяти згідно певним моделям поведінки. На основі порівняльного аналізу використання компліментів приходимо до висновку про те, що представники різних націй роблять компліменти, керуючись різною метою. Так, наприклад, українці роблять комплімент для того, щоб викликати симпатію співрозмовника, привабити його до себе, а комплімент англійців часто носить етикетний характер. Отже, комплімент має національно-культурні особливості.

Комплімент як частина мовного етикету володіє не тільки національною, але й гендерною специфікою. Основним адресантом компліментарного висловлювання в українській лінгвокультурі є чоловік, а в англійській – жінка.

Під гендером розуміється реально існуюча система міжособистісної взаємодії, за допомогою якої створюється, підтверджується та відтворюється уявлення про чоловіче та жіноче як категорії соціального порядку. Чоловік і жінка належать до різних соціальних груп і виконують різні соціальні ролі. Очевидно, що й моделі їх мовної поведінки можуть мати певні відмінності. Оскільки мовна поведінка гендерів (чоловіка та жінки) будується на основі історично утворених стереотипів, котрі зафіксовані в мові, то можна сказати, що гендерні стереотипи – це система уявлень про те, як повинні поводитися чоловік та жінка. У представників різної статі і стратегії поведінки, і стратегії мовної комунікації різні [3: 119].

Жіночі та чоловічі компліменти часто протиставляються. Це пояснюється тим, що чоловіки та жінки по-різному поведуть себе у ситуаціях спілкування. Комунікативна поведінка жінок може бути охарактеризована як зорієнтована на встановлення контактів із співрозмовником та кооперативна (*affiliative and cooperative*), на відміну від комунікативної поведінки чоловіків, котра характеризується як конкуруюча та орієнтована на контроль (*competitive and control-oriented*) [10: 67].

Подібні відмінності в комунікативній поведінці чоловіка та жінки є причиною їх різного сприймання компліменту. Жінки відносяться до компліменту як до висловлення позитивної ввічливості (тобто висловлювання, що демонструють єдність та солідарність), а для чоловіків комплімент – це висловлення негативної ввічливості (тобто висловлювання, що надають свободу дії) [9: 78].

Отже, комплімент являє собою двоскладову мовну дію на зразок: комплімент (репліка-стимул) – відповідь на комплімент (репліка-реакція). Компліменти не тільки виражають щире захоплення позитивними рисами людини, але й можуть замінювати вітання, вдячність або вибачення, та доводити до мінімуму дії, що загрожують адресату (*face-threatening acts*), такі як критика та лайка (Brown and Levinson, 1987; Holmes, 1988 and Wolfson, 1983, 1989).

Аналіз компліменту в англійській лінгвокультурі дозволяє зробити висновок про те, що англійський комплімент носить етикетний характер. Для англійського комуніканта комплімент – це скоріше «етикетний стереотип, кліше», ніж вираження симпатії до адресата, як це є характерним для українського комуніканта.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вежбицкая А. Редупликация в итальянском языке // А. Вежбицкая. Семантические универсали и описание языков. – М., 1999.
2. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Институт языкознания РАН, Волгоградский педагогический институт, 1992. С. 124; Herbert R.K. Sex-based differences in compliment behavior // *Language in Society*. 1990. Vol.19. №2. P. 201-202; Herbert R.K., H.S. Straight. Compliment-rejection versus compliment-avoidance: listener-based versus speaker-based pragmatic strategies // *Language and communication*. 1989. Vol. 9. № 1. P.37.
3. Леонтьев В.В. Женские комплименты в английской лингвокультуре // *Вестник ВолГУ. Сер.2: Языкознание*. – Вып.1. – 2001. – С. 118-123.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208с.
5. Радевiч – Винницький Я. Етикет і культура спілкування. – Львів: Сполум, 2001.
6. Серебрякова Р.В. Национальная специфика комплимента и похвалы в русской и английской коммуникативных культурах // *Язык, коммуникация и социальная среда*. – 2001. – №1.
7. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов: Пер. с англ. // *Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов*. – М.: Прогресс, 1986. – С. 170–194.

8. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высш. шк., 1989. – 159 с.
9. Brown P., S. Levinson. Politeness: Some Universals in Language Use. Cambridge: Cambridge University Press. 1992 (2<sup>nd</sup> ed.).
10. Cameron D. Feminism and Linguistic Theory. London: MacMillan, 1985; Smith P. Language, the Sexes and Society. Oxford: Blackwell Publishers, 1985.
11. Holmes J. Paying compliments: A sex – preferential politeness strategy // Journal of Pragmatics. – 1988. Vol.12. № 4.
12. Wolfson N, Manes J. The compliment as a social strategy // Papers in Linguistics. – 1980. Vol.13. № 3.
13. Wolfson N. An empirically based analysis of complimenting in American English // Sociolinguistics and Language Acquisition. Rowley, London: Newbury House Publishers, 1983. P. 86.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Кузенна** – аспірант кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* лінгвокультурологія, міжкультурна комунікація, зіставне мовознавство.

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ВАРІАНТ ТА ВАРІАТИВНІСТЬ ЯК ІДЕОЕТНІЧНОГО ФЕНОМЕНУ НА ПРИКЛАДІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

**Поліна КУЗЬКО (Запоріжжя, Україна)**

*Стаття присвячена дослідженню проблеми варіанта / варіативності та відносин між цими феноменами. Автор розкриває взаємозв'язок між ними та розглядає співіснування цих явищ на території Німеччини.*

*The article tackles the problem of variation / variability and their correlation with each other. The author's attention is concentrated on the defining of these notions and on the relations of these phenomena in Germany.*

На початку 90-х років відомий німецький дослідник у галузі соціолінгвістики П. Браун [9] стверджував, що кожна мова є «полісистемою» форм. Так, скажімо, національному варіанту німецької мови властиві такі форми існування, як стандартна *Standardsprache*, літературна *Literatursprache*, розмовна *Umgangssprache*, спеціальна *Fachsprache*, *Sondersprache*, а також територіальні різновиди, так звані «алосистеми» (діалекти, говірки, географічні та історичні варіанти). Інакше кажучи, як зазначає А.І. Домашнев [2: 82], національний варіант мови «формує власну соціофункціональну модель», яка складається з кількох варіантів.

Теоретично важливими поняттями у цьому зв'язку є «варіантність» і «варіативність» [4: 49-50]. Під першим розуміється спосіб існування системи мови і норми. Вона передбачає наявність двох або декількох рівноправних варіантів на даному синхронному зрізі, що дозволяє вибирати з низки можливих той, який диктується умовами комунікації. *Варіативність* натомість розуміється як універсальна, іманентна властивість мови, що забезпечує її функціонування та розвиток в умовах комунікації, які постійно змінюються, здатність мови до модифікування. А *варіантом*, відповідно, буде вважатися конкретна реалізація цієї властивості, потенційної здатності мови до варіювання. Важливу роль у цьому відіграють також такі фактори, як територіальна й соціальна належність мовця, його вік, професія, ступінь володіння вимовною нормою.

Зазначимо, німецька мова є не лише територіально варіативною (що взагалі-то є властивим для більшості мов), але й національно (і національно-державно) негетерогенною. Вона скоріше складає своєрідну «кореляційну ієрархію, до якої входять часткові мікросистеми (власне німецька, австрійська, швейцарська тощо)» [2: 10]. Ці мікросистеми (носіями яких є члени окремого національно-державного утворення) принципово відрізняються від територіальних, соціальних, групових діалектів та інших форм існування мови. Така особливість розвитку німецької мови зумовила їх характер як полінаціональних і поліцентричних, тобто таких, які відносно автономно розвивають свою систему, а отже формують стандартну норму у рамках нації і держави.

Німецька мова є своєрідною «архісистемою», що поділяється на кілька функціональних підсистем, які відрізняються територією поширення. Одні з них мають політично-адміністративний базис, тому їх ще називають *Arealsprachen*, і інші розуміють як регіональна мова – *Dialekte*. До цього часу в германістиці вивчались переважно такі варіанти німецької

мови, які, починаючи з 60-х років ХХ століття вважаються територіальними, а саме німецький, австрійський та швейцарський; діалекти натомість залишались в тіні наукових інтересів. На думку У. Аммона, «при співставному вивченні різновидів німецької мови у центрі уваги вчених знаходиться не діалект, а стандартні (літературні, нормативні) варіанти німецької мови країн, де вона є рідною» [6: 243].

Попри визначний масштаб розповсюдження та широке коло носіїв німецької мови, багато питань ще й сьогодні не знайдено остаточної відповіді. Зокрема, проблема варіативності мови, розмежування стандартної варіанту і діалекту й сьогодні постає об'єктом численних наукових дискусій. Скажімо, у Німеччині питання ускладнюється тим, що діалекти та говірки там все ще активно використовуються і шануються як у селі, так і у містах; незважаючи на стрімкі процеси глобалізації діалекти ще не скоро дозволять літературній мові «поглинути себе» [6: 87].

Треба сказати, протягом багатьох десятиліть вчені робили спробу визначити специфіку *регіональної розмовної мови*. Було з'ясовано, що її поширення пов'язано із посиленням значущості мови центрів політичного, економічного та культурного життя, якими є, у першу чергу, великі міста з їх периферією. Утворюючи специфічний мовний простір, ці міста слугують базисом для розвитку розмовного варіанту, який за своєю фонетико-морфологічною структурою є регіонально забарвленим. На відміну від діалектів особливості цього варіанту криються не тільки в регіональних ознаках; вони залежать ще від рівня культури носіїв цього варіанта.

Сьогодні виділяються великі і малі простори функціонування того чи іншого розмовного варіанта. Так, до перших належить *вюртенбергська розмовна мова*, або, як її ще називають, мова поважних осіб, знаті – *Honoratiorenschwäbisch*, а також *баденська, баварсько-швабська, австрійська, пфальцька*. Остання виникла на базі страсбургського діалекту та німецької літературної мови і отримала назву «мови проповідників Ельзасу» – *Pfarrerdeutsch*. Проте у жодному разі їх не можна плутати із діалектними зонами.

Більшість вчених, що займаються проблемами мовної варіативності, як то П. Браун [9], У. Аммон [6], беруть за основу свого дослідження модель *літературна мова – розмовна мова – діалект*. Як бачимо, розмовний варіант займає проміжну ланку між літературною мовою та діалектом. Д. Вундерліх [14: 39] розуміє при цьому розмовну мову як варіант, який «намагається позбавитися регіонального забарвлення». В. Беш [8: 385] вбачає у розмовній мові такий варіант, який у своїй усній формі притаманний колу освітніх людей, інакше кажучи, залежить від соціального статусу носія мови. Взагалі ж, статус розмовної мови досить важко визначити, оскільки у цьому варіанті територіальний фактор корелює із соціальним. Більш наочно це демонструє такий варіант німецької мови, як «*Pfarrerdeutsch*» Ельзасу, який виник на базі стразбургського діалекту та літературної мови.

К. Маттхейер [11: 14] розглядав поняття діалект як історичний феномен, спираючись на його прагматичний та соціолінгвістичний аспекти, які мають здатність протягом часу змінюватися, а тому їх кожного разу треба знов визначатися. Він доходить висновку, що діалект містить у собі ознаки регіональної мови та стандартної мови, у мови, адже остання є так званим «скелетом» діалекту.

Розробка методологічного базису нашого дослідження потребує чіткої дефініції його об'єкта, а саме *діалекту*. Цей термін походить з грецької мови і позначає «притаманний певному ландшафту спосіб говоріння». У вітчизняному мовознавстві діалект трактується достатньо широко: це різновид даної мови, що вживається як засіб спілкування між особами, пов'язаними територіальною, соціальною чи професійною спільністю [4: 105]. Діалект ототожнюють з такими поняттями, як *говірка* (Mundart), *регіональний варіант мови* (regionale Variante einer Sprache), *діалектизм* (Dialektismus), *діалектне слово* (Dialektwort), *діалектний варіант норми* (dialektale Variante einer hochsprachigen Form).

«Діалект» та «говірка» можуть розглядатися як відносні синонімічні поняття, адже трактується вони мовознавцями часто по-різному. Під говіркою, наприклад, розуміється географічно обмежена розмовна форма, яка вживається в окремих місцях певного мовного

ареалу [12]. Діалект, натомість, розглядається як «сукупність мовних ознак, що є спільними для кількох говірок певного мовного ареалу». Головне, що поняття «говірка» (*Aussprache/Mundart*), «говір (діалект)» (*Dialekt*), «наріччя» (*Mundart*) співвідносяться з певними територіями і становлять відповідні територіальні одиниці. Засобом розрізнення всіх територіальних діалектних одиниць служать діалектні явища.

В сучасній лінгвістиці діалекти або, як їх ще називають «*Sprachvarietäten*» [2], «*Sprachabarten*» [1], «*Existenzformen der Sprache*» [5], визначаються як *специфічна мовна система*, що: 1) наділена високим ступенем подібності до інших мовних систем, так що стає можливим при наймі часткове взаєморозуміння; 2) має регіональну закріпленість у тому сенсі, що територія регіонального розповсюдження цієї системи не перетинається з зоною використання іншої мовної системи; 3) не має письмової стандартизації у сенсі офіційно нормованих орфографічних та граматичних правил [10: 65]. Однак, по-перше, коли між двома географічно віддаленими діалектами не існувало відношень взаємної зрозумілості; по-друге, поряд із ненормованими існують ще й нормовані діалекти. Територіальний діалект визначається як засіб спілкування населення області, яка склалася історично, зі специфічними етнографічними особливостями, що визначається сукупністю ізоглос. Ізголоса – результат проекції меж між діалектними явищами на територію, на географічну карту [4: 132]. Ізголоси діалектних явищ часто в різний спосіб сходяться або розходяться, інколи перехрещуються, проте нерідко вони точно або приблизно збігаються. Вони лише в ідеальному випадку являють собою плавні лінії, які чітко розмежовують різні райони одного ареалу за певною (як правило, фонетичною) ознакою, більш частіше зустрічаються хаотичні пересічення ізоглос у тих ареалах, які мають давню історію етнічних переміщень.

Нерідко можна знайти і перехідні зони між зонами чистих діалектів, в яких діалектні особливості перемішені, особливо у тих випадках, коли регіон був заселений лише один або два століття назад. Врешті-решт існують реліктові області, в яких переважають певні діалектні риси, однак ці ареали розділені областями, в яких переважає якась більш пізня риса цього діалекту [13: 50–54]. Для усіх діалектів однієї мови діє принцип *діалектного географічного континууму*, в якому між крайніми точками обов'язково існують перехідні сходишки у вигляді інших діалектів [3: 36].

Оскільки протягом тривалої взаємодії між говорами, зумовленої соціально-історичними процесами, часто говіркові відмінності на їх межах стираються (хоч загалом міждіалектні межі ніколи не були чіткими), в окремих випадках істотними при виділенні говорів постають етнічні та історичні чинники, внаслідок чого на сучасному етапі структурно близькі говірки можуть бути віднесені до різних говорів (це стосується передусім *Niederdeutsch*).

Слід зазначити, що діалектна мова моделюється на основі сукупності описів говірок, говорів і наріч. Вона є науково аргументованою категорією, яка відображає потенційні можливості міждіалектного спілкування в межах загальнонародної мови (*Standarddeutsch*) і пояснює на структурному рівні, чим ці можливості зумовлені.

Г. Бергманн [7] відзначає як важливу позитивну якість консервативність діалекту, який успішно опирається тенденціям до стандартизації протягом багатьох століть. Сучасна мовна ситуація в Німеччині показує, що досягнута на фонетичному рівні уніфікація постійно порушується проявом територіальних рис у мовленні жителів того чи іншого регіону країни. До того ж, ступінь використання місцевого діалекту у мовленні відбиває рівень освіченості людини, традиції сімейного чи соціально-групового мовлення. Проте далеко не кожна територіальна особливість може бути витлумачена як факт належності мовців до тієї чи іншої соціальної групи, до групи з певним освітнім ценозом.

Отже, статус діалекту як гносеологічного феномену слід розглядати як залежну від конкретної діалектної і культурної ситуації у країні характеристику. Це дає можливість розглядати діалект як унікальний шлях осягнення дійсності, що підлягає його якнайбільш ретельній фіксації та осмисленню у рамках діалектографії. Дане дослідження, на нашу

думку, якнайяскравіше унаочнює перспективність наукових розвідок у дослідженні структурованості та самоорганізації варіативності сучасної німецької мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М: Изд. «Советская энциклопедия», 1966. – 607 с.
2. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. – Л.: Наука, 1983. – 231 с.
3. Радченко О.А. Дialeктная картина мира как идиоэтнический феномен // Вопросы языкознания. – 2004. – №6. – С. 25–48.
4. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО Издательство «Мир и Образование», 2003. – 623 с.
5. Швейцер А.Д. Введение в социолингвистику / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М.: Высш. шк., 1978. – 216 с.
6. Ammon U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. – Berlin / New York: de Gruyter, 1995. – 575 S.
7. Bergmann Günter. Mundarten und Mundartforschung. – Leipzig: Bibliographisches Inst., 1964 – 87 S.
8. Besch Werner. Territoriale Differenzierung. In: Wolfgang Fleischer; Gerhard Helbig; Gotthard Lerchner (Hgg.): Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, 2001. – S. 383–423.
9. Braun P. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten / P. Braun. – Stuttgart: Kohlhammer, 1998. – 265 S.
10. Eichinger Ludwig M. Sprache und Sprachgebrauch im Süden Deutschlands. In: Elisabeth Knipf-Komlósi; Nina Berend (Hgg.), 2001. – S. 61–94.
11. Mattheier Klaus J. Pragmatik und Soziologie der Dialekte: Einführung in die kommunikative Dialektologie der Deutschen. Heidelberg: Quelle&Meyer, 1980. – 549 S.
12. Pohl Heinz Dieter. Gedanken zum österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). In: Rudolf Muhr; Richard Schrodt (Hgg.), 1997. – S. 67–87.
13. Putz Martin. „Österreichisches Deutsch“ als Fremdsprache? Kritische Überlegungen. GFL 3/2002. – S. 48–76.
14. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie / D. Wunderlich. – Frankfurt a. – M., 1976. – 417 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Поліна Кузько – аспірантка кафедри німецької філології і перекладу Запорізького національного університету.

*Наукові інтереси:* лінгвокультурологія, етнолінгвістика, концептуалізація, варіативність сучасної німецької мови.

## БУДОВА ФРАГМЕНТА МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ УКРАЇНЦЯ

Леся КУШМАР (Житомир, Україна)

*У статті побудовано фрагмент мовної картини світу українця. Охарактеризовано основні види реакцій, отриманих у ході проведення вільного асоціативного експерименту. Процентне співвідношення асоціацій різних видів неоднакове, що й виявляє особливості функціонування слів-стимулів економічної сфери у свідомості реципієнта.*

*This article is devoted to the structure of the linguistic picture of the world. The main groups of reactions which are obtained in the realization of the associative experiment are characterized. The per cent correlation of different kinds reactions is different. This line determines peculiarities of the economic stimulus function in the person consciousness.*

Феномен, що називається “картина світу”, є настільки древнім, наскільки і сама людина. Історично першою формою свідомості, у межах якої сформувалась картина світу, була міфологічна. Саме в міфах виражалася модель світу. Починаючи від епохи античної філософії і закінчуючи часом створення натурфілософських теорій XIX століття спроби побудови картини світу відбувались в руслі філософських досліджень [1]. Однак лише останнім часом, реалія, що має назву “картина світу”, стала об’єктом наукового інтересу.

Соціально-економічні умови життя сучасного мовця потребують адекватного усвідомлення лексики економічної сфери використання, яка представляє актуальний фрагмент картини світу українця.

Термін “картина світу” був запропонований на межі XIX – XX століть у сфері фізики. Першим, хто почав його використовувати, був В. Герц. Під поняттям “картина світу” він розумів сукупність внутрішніх образів зовнішніх об’єктів, які відображають суттєві якості об’єктів, включаючи мінімум пустих, лишніх відношень. Хоча в повній мірі їх уникнути не вдається, тому що образи створюються розумово [1].

Думку про те, що створення картини світу є необхідним моментом життєдіяльності людини, розвивав А. Ейнштейн. Він говорив, що людина намагається певним адекватним чином створити в собі просту і зрозумілу картину світу, для того щоб відійти від світу відчуттів, щоб спробувати замінити цей світ створеною таким чином картиною [1].

Згодом картина світу перетворюється на універсальну категорію природничих і гуманітарних наук. В. Постовалова визначає картину світу як глобальний образ світу, який

лежить в основі світогляду людини, тобто виражає сутнісні властивості світу в розумінні людини, і є результатом її духовної діяльності [7: 365-367, 365].

Даючи оцінку картині світу, необхідно розуміти, що вона – це не відображення світу і не вікно у світ, а інтерпретація людиною навколишнього світу способом її світорозуміння. Мова – це не дзеркало світу, а тому фіксує не лише сприйняте, але й осмислене, усвідомлене, інтерпретоване людиною [1]. Звідси стає очевидним, що таке “дзеркало” не ідеальне, тому що має людський суб’єктивний пізнавальний характер.

Мета цієї статті полягає у побудові фрагмента мовної картини світу українця на матеріалі лексики економічної сфери використання на основі результатів, отриманих у ході вільного асоціативного експерименту.

Картина світу являє собою центральне поняття концепції людини, показує специфіку її існування. Поняття картини світу належить до числа фундаментальних понять, які виражають специфіку людського буття, взаємовідношення зі світом. Картина світу – цілісний образ світу, який є результатом всієї діяльності людини. Вона з’являється у людини як під час предметно-практичної взаємодії із зовнішнім світом, так і в процесі побутових стосунків. Картина світу формується за участю всіх складових психічної діяльності, тому про одну з них як визначальну говорити не можна. Людина споглядає світ, осмислює його, пізнає, відображає, і в результаті виникає образ світу – формується світогляд [1].

У формуванні картини світу беруть участь всі сторони психічної діяльності людини: відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, свідомість. Картину світу формують світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, світооцінки, світобачення. Свідомість формує ідеальний образ зовнішнього світу, вона емоційно забарвлена, тому картина світу зумовлює тип відношення людини до світу – природи, інших людей, визначає норми поведінки людини у світі, визначає її до життя. “Відбитки картини світу можна побачити у мові, в жестах, міміці, музиці, ритуалах, етикеті, речах, поведінці людей” [1].

Мова безпосередньо бере участь у двох важливих процесах: по-перше, за її допомогою формується мовна картина світу; по-друге, сама мова відображає інші картини світу людини, які представлені за допомогою спеціальної лексики [1].

Мовна картина світу – структурування предметів, явищ, фактів ситуацій дійсності, ціннісних орієнтирів, життєвих стратегій і сценаріїв поведінки в мовних знаках, категоріях, явищах мовлення, що є семіотичним результатом концептуальної репрезентації дійсності в етносвідомості [7: 365-367].

Для мовної картини світу важливі три явища, тісно пов’язані між собою: людина – світ – мова, хоч із погляду реальних відношень на першому місці мали б поставити світ як основу основ, на другому – людину як творця і носія мови, на третьому – власне мову. Проте для характеристики мовної картини світу з антропологічного погляду вихідною точкою є людина, яка пізнає незалежний від неї світ і створює засоби фіксації та передачі знань про нього іншим людям і для власного пізнання. Відповідно для побудови мовної картини світу ключовою є постать людини [6: 37].

Основними характеристиками мовної картини світу, якими її наділяє Л. Вайсгербер, є такі: мовна картина світу – це сукупність усіх можливих змістів: як духовних, які визначають своєрідність культури і менталітету певної мовної спільноти, так і мовних, які визначають існування і функціонування самої мови; мовна картина світу є одночасно наслідком історичного розвитку етносу та мови та причиною своєрідного шляху їх подальшого розвитку; мовна картина світу як єдиний живий організм чітко структурована і в мовному вираженні є багаторівневою. Вона зумовлює сукупну комунікативну поведінку, розуміння зовнішнього світу природи, внутрішнього світу людини і мовну систему; мовна картина світу змінюється з часом, і як будь-який живий організм розвивається, тобто у діахронічному розумінні вона кожного наступного етапу розвитку у деякій мірі не схожа сама на себе; мовна картина світу утворює однорідність мовної сутності, допомагаючи закріпленню мовної своєрідності в баченні світу і позначення засобами мови; мовна картина світу існує в однорідній специфічній самосвідомості мовної спільноти і передається наступним поколінням через особливий світогляд, правила поведінки, спосіб життя; картина світу будь-якої мови є тою силою, що формує уявлення про навколишній світ через мову як проміжний

світ у носіїв цієї мови; мовна картина світу конкретної мовної спільності є її загальнокультурним надбанням [9].

Питання сутності мовної картини світу по-різному розв'язується в сучасному мовознавстві. Єдиного визначення терміну “мовна картина світу” не існує й до сьогодні. Мовна картина світу тлумачиться сучасними науковцями як:

- загальнокультурне надбання нації. Вона структурована, багаторівнева. Саме мовна картина світу зумовлює комунікативну поведінку, розуміння зовнішнього світу і внутрішнього світу людини. Вона відображає спосіб мовномисленнєвої діяльності, який характерний для певної епохи з її духовними, культурними та національними цінностями [9];

- відображені в категоріях мови уявлення певного мовного колективу про будову, елементи і процеси дійсності. Цілісне зображення мовою всього того, що існує в людині, навколо неї. Зображення людини, її внутрішнього світу, навколишнього світу і природи, що здійснюється засобами мовної номінації [12];

- своєрідне світобачення крізь призму мови [9];

- відображення побутових уявлень про світ. Ідея мовної картини світу полягає в наступному: у кожній природній мові відображається певний спосіб сприйняття світу, який нав'язується як обов'язковий усім носіям мови. Ю. Апресян називає мовну картину світу наївною у тому сенсі, що наукові визначення і мовні тлумачення не завжди збігаються за об'ємом і навіть за змістом [2].

Фрагмент мовної картини світу продуктивно відтворюється за допомогою вільного асоціативного експерименту.

До групи опитуваних увійшли всі вікові категорії, проте перевага була віддана студентській аудиторії, тому що, на думку Ю. Караулова, у цьому віці (17-21 рік) формування мовних можливостей майже завершилося. У свою чергу змістове наповнення (словниковий запас, ієрархічна структура цінностей, прагматичні установки) у більшості людей залишається відносно стабільним протягом усього життя. Це дає можливість скласти на декілька десятиріч вперед ядро суспільної мовної свідомості [4: 8].

Всі реакції стимульних лексем було охарактеризовано відповідно до груп: I. Парадигматичні реакції. II. Синтагматичні реакції. III. Тематичні реакції. IV. Словотвірні реакції. V. Граматичні реакції. VI. Фонетичні реакції. VII. Реакції власні назви. VIII. Реакції аббревіатури. IX. Графічні позначення.

Найчисельнішими виявилися перші дві групи асоціацій. Дослідження, що проводилися вченими лабораторії В. Дегліна у Санкт-Петербурзі, довели: права півкуля, що перероблює конкретну інформацію, як правило, породжує синтагматичні реакції, а ліва – логічна – продукує системні парадигматичні реакції. Запускання правопівкульної чи лівопівкульної стратегії асоціювання визначається глобальним чи по елементним уявленням об'єкта, позначеного стимулом. Під час глобального, нерозчленованого уявлення ввімкнена стратегія правої півкулі і відбувається конкретизація ситуації за допомогою реакції; під час аналітичного уявлення – ліва півкуля: виділяються суттєві ознаки і зв'язок з іншими ситуаціями. Таким чином, до компетенції лівої півкулі відноситься “слабка семантика”, що займається смисловими трансформаціями, вираженими у мові. Вказує на це і бажання інформантів реагувати на стимул штампами і мовними кліше. Для роботи правої півкулі є характерною поява синтагматичних відповідей, бажання відповідати прикметниками. Вважається також, що ліва півкуля дає оцінні судження про якість предметів, роблячи оцінку емоційної важливості вербальної інформації [4: 130].

I. ПАРАДИГМАТИЧНІ РЕАКЦІЇ. Це реакції, що належать до одного граматичного класу зі стимулом [11: 62]. Н. Бутенко вважає, що парадигматичні реакції здатні при необхідності виступити в ролі своєрідної заміни стимулу [3: 10].

Всю сукупність парадигматичних реакцій було поділено за трьома типами. До першого типу належать реакції, що належать до того ж семантичного поля, що і стимул, і є його контекстуальними або ж стилістичними синонімами [11: 62]: ПОПИТ – *потреба* (тут і далі *курсив* – реакція, ПРОПИС – стимульна лексема), ДЕФЦИТ – *нестача*, АСОРТИМЕНТ – *вибір*, ДОХОДИ – *прибутки*, ЕКСПЛУАТАЦІЯ – *використання*. До

другого типу належать реакції, що належать до того ж семантичного поля, що і стимул і є категоріальними [Терех, 62]: ЗАЙНЯТІСТЬ – *бізнес*, КРЕДИТНА КАРТКА – *кредит*, ВАУЧЕР – *гроші*, ДИВІДЕНД – *банк*, ОПТ – *ринок*. До третього типу належать нейтральні асоціації. Це реакції, що констатують лише факт. Наприклад, ФЕРМЕР – *людина*, ТЕНДЕР – *економіка*, ПОСЛУГИ – *сфера*, РАХУНОК – *економіка*, КОНКУРЕНТ – *особа*.

II. СИНТАГМАТИЧНІ РЕАКЦІЇ. Синтагматичними Т. Соколова вважає відношення між стимулом і реакцією, якщо вони вступають у лінійний зв'язок і утворюють велику мовну одиницю у граматицізованій формі та семантично конвенційній формі зв'язку. Автор наголошує власне на відношення, що завжди характеризуються моментом реальної взаємодії [10: 24]. У синтагматичній парі реакція складає разом зі стимулом підрядне сполучення [4: 257].

Синтагматичні реакції є більш різноманітними [8: 36], ніж інші групи. Таким чином, серед усієї сукупності синтагматичних реакцій було виділено наступні типи: реакції, що вказують на предметність: КАТАЛОГ – *товарів*, ЕКСПОРТ – *машин*, РЕЕКСПОРТ – *кави*, ЗАСТАВА – *будинку*, ПЛАТЕЖІ – *людей*; реакції, що вказують на абстрактність: НЕДОСТАЧА – *грошей*, АУКЦІОН – *цінностей*, АКЦІЯ – *добročинності*, ЛІКВІДАЦІЯ – *аварії*, БАЛАНС – *рахунку*; реакції, що вказують на ознаки, властивості: МАРКА – *нова*, КОНТРАКТ – *поганий*, КЛІЄНТ – *красивий*, ІНФЛЯЦІЯ – *галопуюча*, ПРОЖИТКОВИЙ МІНІМУМ – *достатній*.

III. ТЕМАТИЧНІ АСОЦІАЦІЇ. Це асоціації, які можуть утворити зі стимулом словосполучення в результаті граматичної зміни реакції або ж можуть вживатися у рамках тематично обмеженого контексту (речення) [5]. Наприклад, ФІНАНСИ – *люди*, СПЕКУЛЯЦІЯ – *товари*, ПОСЛУГИ – *банк*, ПОДАТКИ – *обов'язок*, МАРКА – *товар*.

IV. СЛОВОВІРНІ РЕАКЦІЇ. До словотвірних належать реакції, що мають спільний корінь зі словом-стимулом. До першого типу належать реакції, в яких спостерігається наявність одного кореня зі стимулом: ЗАВДАТОК – *давати*, ВАРТІСТЬ – *вартісна*, МОНОПОЛІЯ – *монополіст*, ОПТ – *оптовий*, ФІНАНСИ – *фінансування*. До другого типу належать реакції, що є складними словами, однією з основ в яких виступає стимульне слово: БАНК – *Приватбанк*, БІЗНЕС – *бізнесмен*, БІЗНЕС – *бізнес-леді*, ПОЛІС – *мегаполіс*, КАПІТАЛ – *капіталовкладення*.

V. РЕМІНІСЦЕНТНІ РЕАКЦІЇ. Це реакції, що є висловами з фільмів, рядками пісень, народними висловлюваннями тощо: ГРОШІ – *утром деньги – вечером стулья\** (\*збережено особливості мови реципієнтів), БАНКРУТ – *...да, я банкрот, мне ваших денешек только и надо было...*, ФІРМА – *фірма віників не в'яже*, БОРГ – *три года ждут*, ФІНАНСИ – *мои финансы поют романсы*.

VI. ГРАМАТИЧНІ АСОЦІАЦІЇ. Д. Терехова до граматичних асоціацій відносить такі, що виступають граматичною формою відповідного стимулу [11: 63]. Всі граматичні асоціації було поділено на два типи. До першого типу належать реакції, що відрізняються від стимульного слова числом: ТОРГИ – *торг*, САНКЦІЯ – *санкції*, КЛІЄНТ – *клієнти*. До другого типу відносимо реакції, які відрізняються від стимулу відмінком: ПРИВАТИЗАЦІЯ – *приватизацією*, БАНКРУТ – *банкрутом*, ВАЛЮТА – *валютою*.

VII. ФОНЕТИЧНІ РЕАКЦІЇ. Це такі асоціації, в яких існує співзвучність між стимулом та реакцією, а семантичний зв'язок не виражений, або ж виражений нечітко [5]. Серед фонетичних реакцій було виділено такі типи: реакції, смислове значення яких належить до сфери економіки: КРЕДИТ – *депозит*, ОБЛІГАЦІЯ – *приватизація*, ПАТЕНТ – *клієнт*; реакції, смислове значення яких не відноситься до економічної сфери, а репрезентує поняття навколишньої дійсності: КОШТОРИС – *штори*, ТЕНДЕР – *тендер*, БАНКРУТ – *барaban*, АЖІОТАЖ – *пілотаж*, ДЕМПІНГ – *дельфіни*.

VIII. РЕАКЦІЇ-ВЛАСНІ НАЗВИ. До цієї групи відносимо реакції, що: називають імена та прізвища людей: ДЕМПІНГ – *Тимошенко*, КАПІТАЛІЗМ – *Карл Маркс*; є власними назвами літературних персонажів: АГЕНТ – *Джеймс Бонд*, БАНКРУТ – *Гобсек*, ЛОМБАРД – *Гобсек*; є власними назвами країн, міст: ЯКІСТЬ – *Китай*, БЕЗРОБІТТЯ – *Україна*, ІНФЛЯЦІЯ – *Україна*, є назвами торговельних марок: ТОРГОВЕЛЬНА МАРКА – *Оболонь*, *Рудь*, *Торчин*, *Хортиця*.



ІХ. РЕАКЦІЇ-АБРЕВІАТУРИ: ЗАРОБІТНА ПЛАТА – ЗП, ТОРГОВЕЛЬНА МАРКА – ТМ, НАЦІОНАЛЬНИЙ БАНК – НБУ, ФІРМА – ПП, ДЕФІЦИТ – СРСР, ВАЛЮТА – у.о., ФЕРМЕР – ПП.

Х. ГРАФІЧНІ ПОЗНАЧЕННЯ. Всі асоціації цієї групи було розподілено на декілька типів: знаки-ознаки: “–” свідчить про відсутність будь-якої відповіді реципієнта; знаки-символи: ДИВІДЕНД, ПОЗИКА – %, ПРИБУТОК, ГРОШІ, ВИТОРГ – \$; знаки, що позначають числа: НЕДОСТАЧА – 0, ВИТОРГ – 100 000; пунктуаційні знаки: ЗНИЖКА – !, АЖІОТАЖ – ?, ЕМІСІЯ – ?.

Таким чином, вільний асоціативний експеримент дозволив відтворити фрагмент мовної картини світу українця, пов'язаний з усвідомленням лексики економічної сфери. Він побудований на основі парадигматичних (41%), синтагматичних (12%), тематичних (10%), словотвірних (5%); фонетичних (7%); граматичних (4%), ремінісцентних (2%) реакцій, реакцій, що виражені власними назвами (5%), реакціями-аббревіатурами (3%), графічних позначень (11%), що були отримані на основі аналізу результатів вільного асоціативного експерименту.

Подальше дослідження передбачає розширення кола слів економічної сфери використання у структурі відповідного фрагмента мовної картини світу, структурування асоціативних полів аналізованих стимульних лексем, а також зіставлення асоціативного та лексичного значень слова.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анализ структуры отдельного фрагмента языковой картины мира [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн.: <http://revolution.allbest.ru/languages/d00100332.html>.
2. Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 т. – Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1995. – 767 с.
3. Бутенко Н. П. Словник асоціативних норм української мови. – Львів: Вид-во при Львів. ун-ті “Вища школа”, 1979. – 120 с.
4. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. – Х.; М.: Издательская группа „РА – Каравелла”, 2001. – 316 с.
5. Клименко А. П. Лексическая системность и ее психолингвистическое изучение. – Минск: Минск. ГПЦИЯ, 1974. – С. 14-36.
6. Лисиченко Л. А. Структура мовної картини світу / Мовознавство, 2004. – №5-6. – С.36-41.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
8. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 192 с.
9. Содержание понятия языковая картина мира в лингвистике [Електронний ресурс] / Т. И. Полищук. – Режим доступу до журн.: <http://koaripa.do.am/publ/1-1-0-6>.
10. Соколова Т. В. Ассоциативный тезаурус ребенка 3-6 лет: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1999. – 65 с.
11. Терехова Д. І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів: Психолінгвістичний аспект. – К.: КДУ, 2000. – 244 с.
12. Языковая картина мира [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн.: <http://socio.ks.ua/vazykovaya-kartina-mira/>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Леся Кушмар – аспірант кафедри української мови Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: психолінгвістика.

## МЕТАФОРИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ІСТИНИ І ПРАВДИ: КОГНІТИВНИЙ ТА ОЦІННИЙ АСПЕКТИ

Ольга ЛІННІКОВА (Горлівка)

*У статті досліджуються особливості метафоризації концептів ІСТИНА й ПРАВДА в когнітивному й оцінному аспектах на матеріалі висловлювань і афоризмів. Автор аналізує когнітивні механізми концептуалізації дійсності за допомогою метафори, що дозволяє виявити наявність зв'язку між різними типами метафоричного значення й когнітивними структурами, які лежать в їх основі.*

*The peculiarities of the metaphorization of the concept “verity/truth” is observed in the present article. The investigation is based on the sayings and maxims. The author analyses the cognitive mechanisms of the conceptualization of the reality by means of the metaphor, which allows to reveal the presence of the connection between different types of the metaphoric meaning and cognitive structures lying in their basis.*

На сучасному етапі розвитку лінгвокогнітивної парадигми, в час усталення положення В. фон Гумбольдта, про те, що в основі усіх лінгвістичних досліджень має бути людина, але не як особистість, а як „мовна особистість”, концепти ІСТИНА-БРЕХНЯ набули статусу важливих об'єктів вивчення як з боку теорії мови, так і з боку лінгвокультурології. Ці

складні категорії світогляду стали базовими культурними концептами, що існують у кожній національній мовній картині світу (МКС) та відображають складну систему духовно-морального та морально-етичного вимірів МКС і внутрішнього, духовного життя людини [7: 4].

Істина та правда є важливими ключовими поняттями культури про що свідчить, скажімо, частотність їх використання в прислів'ях, приказках, фразеологізмах тощо\*.

Вивченню цих концептів, мовних засобів вираження істини, правди, брехні, обману та їх оцінці в МКС присвячено праці вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Д. Арутюнова, Т.В. Булигіна, О.Д. Шмельов, В.В. Знаков, М.І. Агієнко, Н.Н. Панченко, О.І. Морозова, В.А. Лукін, Т.В. Топорова, Д. Болінджер, Х. Вайнрих, G. Lakoff). Вчені намагаються розв'язати наступні завдання – розглянути й описати брехню як лінгвістичне поняття, визначити основні її форми, способи її прояву в поведінці людей, фіксації в мові, оформлення в мовленні, а також розробити класифікацію, прийоми й методики розпізнавання брехні. При цьому лінгвісти спираються насамперед на теоретичний та практичний досвід таких фундаментальних наук, як філософія, соціологія, психологія, а також юриспруденція, педагогіка, риторика та ін.

Незважаючи на численність лінгвістичних розвідок, спрямованих на опрацювання такого складного морально-етичного феномену як істина, його оцінка не отримала всебічного висвітлення в рамках теорії мови та лінгвокультурології, а отже потребує подальшого багатоаспектного вивчення.

Об'єктом статті є афоризми та висловлювання видатних людей про істину і правду, предметом – когнітивні та оцінні особливості метафоризації цих концептів.

Отже в даній статті ми розглянемо концепт істини з позиції категорії оцінки та метафори. Як на наш погляд, категорія оцінки належить до таких, без яких складно виробити правильну особистісну орієнтацію у світі, суспільстві, правильно сприймати та розуміти ті явища, що вимальовуються у процесі розвитку суспільства. «Оцінка відноситься до числа власне людських категорій. Вона задана фізичною й психічною природою людини, його буттям і відчуттям, вона задає його мислення й діяльність, ставлення до інших людей і предметів дійсності» [1: 5].

Матеріалом нашого дослідження послуговували афоризми та висловлювання видатних людей, філософів, письменників, політичних діячів різних віків та національностей про цей складний морально-етичний феномен. Багато з них стали крилатими висловами та кліше, пережили сторіччя, в них зосередилася людська мудрість, і вони тому претендують на достовірність та істинність, бо, з одного боку, умозаключення видатних діячів, закріплені в мовній формі, були викликані власним досвідом та їхнім культурним середовищем, а з іншого боку, такі висловлювання самі формували громадську думку та мали вплив на розвиток культури та усталення менталітету будь-якої нації. Отже проаналізувавши особливості метафоризації та оцінки цих висловлювань, ми зможемо: 1) зрозуміти приховані когнітивні моделі, що лежать в мотивовій культурі й мови, за якими людина діє підсвідомо; 2) зробити висновок щодо того, як взагалі людство сприймає правду і яке місце їй відведено на оцінній шкалі.

У мові існує декілька засобів вираження оцінки. Метафора у тезаурусі людини є елементом її оцінної діяльності, тому що будь-яка метафора має оцінний сенс. Інтерес лінгвістів до метафори обумовлений можливістю виявлення когнітивної основи спілкування людини, що найбільш яскраво відчувається в метафорі. В даній статті нашу увагу привертає розгляд когнітивних механізмів концептуалізації дійсності за допомогою метафори, який дозволяє виявити наявність зв'язку між різними типами метафоричного значення й когнітивними структурами, що лежать в їх основі. Ми дотримуємося ідей Дж.Лакоффа й М.Джонсона та їх послідовників, які інтерпретують метафору як когнітивно усвідомлюваний засіб, що організує, оформляє думки й структурує мову [8: 11]. У нашому випадку джерелом

\* «Концепт істина є базовим у багатьох культурах, він фундаментальний для всіх сфер знання й присутній в повсякденній свідомості мовної особистості» [6, 216].

метафоричності висловлювання, що окреслюють істину, визначаються такі базові метафоричні концепти, як «істина / світло», пор.: *Немає нічого солодшого, ніж світло правди.* (Марко Цицерон). *Істина – немов світло яскраво палаючої лампи. Варто широко подивитися на нього – і відразу закриваєш очі, що звикли до не настільки вірного і яскравого, а більш темного, але прийняттого для тебе освітленню* (Павленко В.Ю.) *Істина сяє власним світлом, і не личить просвіщати розуми полум'ям багать* (Юстиніан).

Важливим визнається не те, що ми говоримо про істину й правду, використовуючи при цьому образ світла. Людина ставиться до істини як до світла й відповідним чином осмислює її. Що стосується оцінки даного метафоричного перетворення, то вона має як позитивні, так і негативні конотації. Основне значення визначає появу метафоричного значення, слугує базою оцінної семантики метафори.

Концепт ІСТИНА, як і більшість складних базових концептів, антиномічний. «Під антиномією ми традиційно розуміємо комбінацію двох взаємосуперечливих суджень про один і той самий об'єкт, кожне з яких є істинним щодо цього об'єкту й кожне з яких припускає однаково переконливе логічне обґрунтування» [3]. У концепті СВІТЛО, яке стало джерелом метафоричних висловлювань про правду, з одного боку, – це джерело життя: світло практично завжди має позитивні конотації. Однак, з іншого боку, світло може засліплювати й спричиняти біль, і тут уже відбувається зрушення позитивного оцінного знака на негативний, тобто відбувається меліорація, пор.: *Виходячи з тіні небуття, перед нами відкривається світло істини, але як боляче на нього дивитися.* (Бучарский Ю.В.). *Від світлих променів істини не завжди виходить тепло. Блаженні ті, хто не заплатив за благо знання своїм серцем* (Шиллер І.Ф.).

Переплетіння метафор, що лежать в основі думки, формує когнітивну карту – мережу понять, організованих у термінах, які позначають абстрактні поняття в когнітивному фізичному досвіді суб'єкта і його ставленні до світу. Найбільш значним компонентом у когнітивній карті людини є те, що Дж. Лакофф називає терміном «когнітивна топологія» – по суті механізм, за допомогою якого ми втілюємо простір у структури. Дані людського досвіду по просторовій орієнтації породжують когнітивні орієнтаційні метафори.

Основу вертикальної проекції становлять просторові оператори «верх» і «низ», що організують наші повсякденні поняття й використовуються для характеристики багатьох концептів. У прикладах, що приводяться нижче, виявляється, що реалізація орієнтаційної концептуальної метафори «ВЕРХ – НИЗ» традиційно ілюструється опозиційною парою «правда (верх) – неправда (низ)». Втілення архетипічного символу 'верх – низ' у даній метафорі дозволяє говорити про її універсальність. Згадаємо цитату з давньоруської Голубиної книги: *«Кривда Правду здолати прагне; Правда Кривду переспорила. Правда пішла на небеса./.. А Кривда пішла в нас по всій землі».* Земний світ, у якому живуть звичайні люди, протипоставлений як нижній верхньому світу – небу. Така дуальна система низ (земля) – верх (небо) знаходить своє відбиття стосовно опозиції правда – неправда також у паремічному виразі: *Правда у Бога, а Кривда на землі.* Орієнтаційні оператори Верх і Низ ототожнюються з полюсами Добра й Зла, а отже закріплюють позитивні й негативні конотації відповідно. Наприклад, застосовуючи верх-орієнтації до концепту Правда, ми осмислюємо його з позитивними конотаціями, виводячи гарне, добродіє: «правда – найвища цінність», пор.: *Немає правди на землі, але правди немає й вище..* (Пушкін О.С.). *Істина й справедливість вище за все, тому що тільки від них залежить велич нації.* (Золя Е.). *Істина – це вершина буття!* (Емерсон А.У.)

Однак не завжди НИЗ жорстко ототожнюється з полюсом зла. Адже низ – це ще й глибина, там перебуває те, що приховане від нас, щось коштовне, що потрібно відкопати й знайти, втілення архетипічного символу скарбу, пор.: *Істина прихована глибоко.* (Манлії). *Істина не лежить на поверхні явищ* (А. де Сент-Екзюпері). *У наші часи, коли істина схована стількома покровами, а обман міцно вкоренився, розпізнати істину може лише той, хто гаряче її любить* (Паскаль Б.) *Легше виявити помилку, ніж знайти істину, оскільки перша завжди на поверхні й добре помітна, у той час як друга перебуває в глибині, і шукати її там бажаних мало* (Гетте І.В.) У такий спосіб істина асоціюється з чимось глибоко схованим і рідкісним, тобто необхідні зусилля, щоб віднайти це. А рідкісне сприймається людьми як

щось дуже коштовне, і чим більше зусиль вкладено на його здобуток, тим більшу цінність воно отримує.

Складні концепти можуть бути збагнені за допомогою декількох різних метафор, кожна з яких виявляє один аспект об'єкта. Це дає підстави припустити, що чим складніше концепт, тим більша кількість метафоричних моделей його «обслуговують».

У результаті аналізу фактичного матеріалу, нами було виділено більше 20 груп афоризмів, що реалізують той або інший метафоричний образ при описі істини й правди. Образна специфіка ґрунтується на уявленнях, пов'язаних з найвищою цінністю, чимось прихованим, пошуком, гіркими ліками, болем. При цьому близько половина виразів мають позитивну оцінку семантику. Це свідчить про те, що в цілому істина й правда сприймаються як цінність і наділяються позитивною конотацією. Одна четверта досліджуваних висловлювань виявилася маркованою як негативна, тому що не завжди правда приємна, вона заподіює біль, а іноді й небезпечна. В останній чверті випадків в істини немає однозначної оцінки, вона переходить у свій антипод – неправду. В цій статті ми зупинимось на найбільш поширених метафоричних образах концептів ІСТИНА та ПРАВДА.

Найбільшу питому вагу має метафоричне осмислення ІСТИНА/ПРАВДА як СКАРБ, НАЙВИЩА ЦІННІСТЬ, пор.: *Істина не є власність усіх людей, але скарб, що належить усьому людству* (Емерсон Р.У.). *Якщо щось можна втратити, це потрібно втратити. Істинно лише те, що втратити неможливо.* (Дин Дина). *Підпорядкування правді, незалежної від особистих інтересів і бажань, – у цьому вся чесність, уся моральність.* (Огарьов М.П.) В усіх цих випадках концепт істини маркований позитивно.

Більшість метафоричних висловлювань взаємопов'язані загальним сценарієм. Це обумовлене, імовірно тим, що «.. навколо одного поняття утворюються не тільки асоціативні семантичні ряди, але й цілі поля семантичних асоціацій» [5: 29]. Так, метафора СКАРБУ, КОШТОВНОСТІ пов'язується з метафоричними образами ПОШУКУ й ШЛЯХУ, тому що істину варто ВІДШУКАТИ або ПРИЙТИ до неї. Дану метафору нам здається логічним уявити основним напрямом на карті виділеної й описаної Дж.Лакоффом когнітивної метафори LIFE is a JORNEY (ЖИТТЯ – ПОДОРОЖ): людина є мандрівником, мета – місце призначення, засіб – дороги. Вибір правди має на увазі вибір шляху, по якому людина повинна прямувати по життю: *Шляхом правди бадьоро прямуй..* (Пушкін А.С.). *Пошук істини важливіше, ніж володіння істиною.* (Ейнштейн А.) *Сумніваючись, приходь до істини.* (Цицерон Марко Тулій). *Відхилення від маршруту асоціюється з неправдою й має негативну конотацію.* *Неправильний шлях не зманив мудреця, що знає слово істини.* (Прус Б.). *Тисячі шляхів ведуть до омани, до істини – тільки один* (Руссо Ж.Ж.).

Метафоризація істини як найвищої коштовності й скарбу, а так само пошуку й шляху до неї має позитивне оцінне забарвлення, тому що знання дійсного стану справ – основа для дій, адже всі людські помилки ґрунтуються на неправильних переконаннях і припущеннях. Однак відкриття істини ризиковане, і тому в деяких висловлюваннях відбувається меліорація образу скарбу, пор.: *Докопавшись до істини, подумайте, а не краще чи її знову зарити* (Семенов В). Отже не завжди відкриття істини спричинює щастя. Іноді людина вибирає – бути щасливою, а не правою, пор.: *У відносинах між людьми ніжність і неправда коштують тисячі правд.* (Грін Г.) *Ранком довідавшись істину, увечері можна вмерти.* (Конфуцій)

Як уже зазначалося вище, концепти правда й істина антиномічні, тобто в вони сполучають два взаємосуперечливих судження, кожне з яких припускає однаково переконливе логічне обґрунтування. Підтвердженням цього є переосмислення ІСТИНИ / ПРАВДИ як ПРОСТОТИ і ВІДКРИТОСТІ. Наприклад: *Мовлення істини просте.* (Платон). *Великі істини зрозумілі й доступні кожному* (Писарев Д.І.) *Саме найпростіші істини людина осягає пізніше всього* (Фейербах Л.А.). *Істина завжди виявляється простіше, ніж можна було припустити* (Фейнман Р.) У перелічених вище висловлюваннях ясно простежується позитивна оцінка переосмисленого образу правди як чогось простого й зрозумілого.

Образ ПРАВДИ й ІСТИНИ також базується на уявленнях, пов'язаних з ВОГНЕМ / ЖАРОМ: *Загляньте у свої власні душі й знайдіть у них іскру правди, яку боги помістили в кожне серце й з якої тільки ви самі зможете роздути полум'я* (Сократ). При цьому зазвичай

підкреслюється, що з істиною як і з вогнем, варто поводитися обережно й не сильно наближатися до останнього, тому що все залежить від кількості й інтенсивності полум'я, а отже істина може як принести користь, що оцінюється позитивно, так і завдати шкоди, що має негативне забарвлення – все залежить від її кількості і доречності, пор.: *Із правдою треба жити, як при вогні: не сильно наближатися, щоб не опалив, ні далеко відходити, щоб холодно не було* (Діоген). *Істина – це возник для мандрівника, що збився зі шляху, і все нищівний вогонь при наближенні до неї* (Кушнер К.).

Не менш актуальною існує метафора ІСТИНА, ПРАВДА Є ЛІКИ, пор.: *Досить людей годували ласоцями; у них від цього зіпсувався шлунок: потрібні гіркі ліки, їдкі істини* (Лермонтов Ю.М.). *Кращий засіб для промивання мозків – правда* (Томлін Лили). *Істина є те, що заспокоює* (Мозговий В.) Однак майже завжди правда усвідомлюється як гіркі, але необхідні ліки. Гіркота викликає неприємні емоції й асоціації, отже емоційна оцінка негативна. Однак ліки – це те, що приносить зрештою полегшення й видужування, звідси раціональна оцінка позитивна. Тому ми можемо говорити про опозицію двох типів ознак – емоційної й раціональної. Отже можна зробити висновок: що людина усвідомлює, що не завжди те, що викликає позитивні емоції, корисне й навпаки. *Гірка правда здатна зробити життя солодкою* (Невідомий автор). *Сама гірка істина краще самої приємної омани* (Белінський В.Г.). *Усі істини низькі, вони не сп'яняють, а протверезують* (Парамонов Б.). *Тільки правда, яка би вона не була важка, – легка* (Блок А.О.).

У вищеописаних висловленнях і афоризмах у метафоричних переосмисленнях істини й правди була закладена переважно позитивна оцінка. Зараз ми зупинимось на образах, які мають негативне оцінне забарвлення, а отже переносять її на поняття правди й істини.

ІСТИНА/ПРАВДА є БІЛЬ, СТРАЖДАННЯ. *Правда болючіше неправди* (Невідомий автор). *Істину, як і дітей, не можна родити без болю* (Гнедич Н.І.). Не завжди те, що істинно приємно й корисно довідатися для людини, іноді краще й гуманніше сховати правду, ніж нанести важку психологічну травму. У цих випадках правда й істина марковані негативно. *Дійсна гуманність і доброта приховують гірку правду від люблячих очей* (Шефтерсери Є.).

Так само ІСТИНА Й ПРАВДА асоціюються з НАГОТОЮ, чимось НЕПРИВАБЛИВИМ, навіть ПОТВОРНИМ. *Краще вірне й некрасиве, ніж гарне, але невірне* (Мірандола Д.). *Чиста істина схожа на сором*. (Алев Равіль). *Істина виявилася такою уторованою, що на неї було страшно дивитися...* (Генін М.). *Оголоеної правди не соромиться тільки безумець* (Судак Яромир). У цих прикладах ІСТИНА стає перед нами в образі чогось оголеного та бридкого, в той час як наготу слід прикривати й прикрашати, тобто істина осмислюється як дещо безсоромне й неблагопристойне, а отже маркована негативно.

Іноді ІСТИНА/ПРАВДА реалізуються в образах НЕБЕЗПЕКИ Й НЕПРИЄМНОСТІ. *Менше знаєш – міцніше спиш* (прислів'я). *Людям нерідко здається, начебто велика правда лежить по сусідству з великою неприємністю* (Жиковський К.). *Правда не повинна бути концентрованою, інакше життя наша неминуче перетвориться в одну велику нестерпно важку, пекельну правду* (Гейвандов Є.А.). У цих випадках істина має яскраво виражене негативне забарвлення, тому що життя людини складне, й вона робить як гарні, так і погані вчинки, у ній панує як добро так і зло, і не завжди викриття зла приносить благо як для самої людини так і для оточуючих її людей.

Як підсумок наших міркувань позначимо, що у висловлюваннях великих людей як давнини, так і сучасності прослідковується подібність метафоризації правди й істини, і що можливості її дуже широкі, якщо не нескінченні. Цей складний концепт є базовим для усіх культур та націй, тому відрізняється багатством асоціацій та образних переосмислень, створюючи низку образів та сценаріїв. Людство протягом століть билось над питанням що ж є істина і як до неї прийти. Істина є базовим концептом культури, звідси багатство образів і метафор при її описі. В основному істина переосмислюється як найвища цінність, щось унікальне, що перебуває чи то далеко вгорі, чи то прихована глибоко. І треба багато часу на її пошук і шлях до неї, хоча насправді вона дуже проста. Усі ці метафоричні образи містять позитивний оцінний компонент у своїй семантиці. Але не завжди істина одержує схвалення й сприймається позитивно. Такі метафоричні образи, як *гіркі ліки, біль, нагота, небезпека, неприємність*, містять у собі негативну оцінну конотацію. У цих випадках істина

розцінюється як зло, що заподіює біль і шкоду людині. Таким чином можна зробити висновок, що істина корисна для людини лише в певних дозах і в тих сферах, де це необхідно. Що ж стосується людського життя, фактів і вчинків не завжди потрібно й корисно знати правду.

Надалі нам уявляється можливим досліджувати метафоризацію істини й правди в повсякденному вжитку. Метафора представляється в такий спосіб як концептуальна повсякденність.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики, 1982. – М.: Наука, 1984. – С. 5–23.
2. Грузберг Л. Концепт, или отчего Америка – концепт, а Финляндия – нет? 2003 – // [http://www.pspu.ru/lec\\_news.php](http://www.pspu.ru/lec_news.php)
3. Земскова Н.А. Концепты «истина», «правда», «ложь» как факторы вербализации действительности: когнитивно-прагматический аспект (на материале русского и английского языков). Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата наук. – Краснодар, 2006. – 272 с.
4. Лукьянова Н.А. О соотношении понятий экспрессивность, эмоциональность, оценочность // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск, 1976. – Вып.5. – с.20–32.
5. Маслова В.А. Когнитивная Лингвистика: Учебное пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
6. Черников М.В. Концепты “правда” и “истина” в русской культурной традиции // Общественные науки и современность. – 1999. – № 2. – С. 164–175.
7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago, London: The Univ. of Chicago Press, 1980. – 212 p.
8. Stjernfelt F. Thermodynamic Metaphors: A Discussion of George Lakoff's cognitive semantics exemplified in a hot topic // <http://www.compapp.dcu.ie-tonyvMINDfred.h...html>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Лінікова** – аспірант кафедри англійської філології Горлівського Державного інституту іноземних мов ім. Н.К. Крупської.

*Наукові інтереси* – когнітивна лінгвістика.

## **ДИСТРИБУТИВНИЙ АНАЛІЗ НА МАТЕРІАЛІ ЛІНГВІСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ (КОНЦЕПТ FLAPPER)**

**Светлана ЛЮБИМОВА (Одесса, Украина)**

*Стаття призначена дистрибутивному аналізу, проведеному на матеріалі американських лінгвістичних корпусів, з метою поповнення семантичних характеристик концепту FLAPPER. Результати аналізу упорядковані в таблицях та подані у дистрибуційних формулах.*

*The article is devoted to distributional analysis of the data from American corpora with the view of completing semantic characteristics of the concept FLAPPER. The results of analysis are arranged in charts and summed up in distributional formulas.*

Исследование концепта предполагает привлечение различных методов исследования и всего доступного материала для получения верифицированных данных о концепте. В исследовании концепта FLAPPER дистрибуционный анализ на материале корпусных текстов использовался для изучения среды функционирования лексической единицы, представляющей имя концепта, с целью получения более полной картины семантических характеристик слова «Flapper».

В языковом окружении слова, необходимом для однозначного восприятия слова, его дистрибуции, проявляется семантическая валентность слова, которая задает потенциальную возможность комбинации слов. В данном исследовании объектом внимания является микроконтекст, который В.Г. Колшанский рассматривает как контекст, обусловленный грамматическими и семантическими свойствами слова в границах словосочетания или предложения. В пределах микроконтекста слово превращается из словарной единицы в единицу языка, благодаря связям с другими словами [3: 49–50]. В контексте обобщенное словарное значение слова приобретает конкретный смысл, который может включать прагматический элемент в виде коннотаций.

Исследование проводилось на основе данных корпуса современного американского английского (Corpus of Contemporary American English), состоящего из 385 млн слов и сбалансировано представляющего устную и письменную речь в различных жанрах с 1990 по 2008 годы, и корпуса журнала «Тайм», представляющего 275 000 статей по различной тематике с 1923 по 2000 годы. Автором данных корпусов является профессор Марк Дэвис (Mark Davies, Brigham Young University, Provo, Utah).

Конкорданс в корпусе журналу «Тайм» складає 114 прикладів використання слова «flapper», з них 112 – демонструють значення «модна дівчина 1920-х років». Дистрибутивний аналіз слова «flapper» в досліджених корпусах показав, що найбільш часто слово зустрічається в комбінаціях атрибутивного типу, в яких виконує визначальну роль Flapper + N (38 + 25) або само визначається прикметниками A + Flapper (40 + 21). В ролі визначального слова зустрічаються імена власні (F.S. Fitzgerald, Maggie Norris, Marlene Dietrich), які вказують на створителя образу, або на авторів змін, внесені в відомий образ.

Визначаючі слова в формулі A + Flapper корпусу «Тайм» і сучасного американського англійського представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

десятиліття	визначаючі слова	ознаки
1920-е роки	frisky, robust, final, perfect, little, enduring, the veriest, US, soviet, (particularly) degraded, bare-kneed, naughty American, campus	молодість озорство незмінність безнравственисть популярність
1930-е роки	bad-mannered, perennial	незмінність безнравственисть
1940-е роки	little, fiftyish, Charleston-mad, hot and cold, 60-year-old	несерйозність імпульсивність байдужість старіння
1950-е роки	75-year-old, a mad-cap, famed, flat-hipped	старіння відомість імпульсивність стройність
1960-е роки	F. Scott Fitzgerald, fun-loving, ultimate, fresh-faced, aging, 1920s	незмінність веселля молодість історія старіння
1970-е роки	money-hungry, man-chasing, jazz-age, free-spirited, pretty, vapid, iridescent, genuine, good-hearted	корыстолобіє свобода історія привабливість безвкусиця стиль подлинність порядковність
1990-е роки	nubile, definitive, young, 40s, twenties, scantily clad, cherub-faced, wild, naked, Roaring 20's, perfect, short-skirted, bobbed-haired, very passable, awakened, late night, quintessential, typical American	чутливість красота типичність стилю відповідність образу несдержанність приналежність історії молодість
2000-е роки	big-eyed, free-spirited, aging, Marlene Dietrich	красота свобода старіння характерний стиль актриси

В сочетаниях с прилагательными, указывающими на преклонный возраст или старение, слово «flapper» приобретает иронический смысл. В таких сочетаниях в противоречие вступает предметно-логическое и контекстуальное значения слова: категориальный признак «молодость» существительного «flapper» vs признак «старение» прилагательных. Ироническое отношение вызывает неизменность, постоянство качеств молодых девушек, которые проявляют женщины зрелого или преклонного возраста.

В контекстах 1970-х годов признаки представлены полярными качествами (корыстолюбие – нравственность, безвкусица – стиль), что свидетельствует об амбивалентном восприятии образа. То, что воспринималось в 1920 – 30-е годы как безнравственность, современные носители культуры называют сексапильностью, чувственностью.

Стандартность, стереотипность образа «flapper» устанавливается в сочетаниях с прилагательными (definitive, genuine, quintessential, veriest, typical, passable), которые подчеркивают наличие типичных качеств.

Конкретизация значения происходит в определительных придаточных предложениях, функционально действующих как и адъективные определения: a flapper who would not be caught dead with a conventional notion about sex; a flapper who had four husbands and bought books with jackets to harmonize with her draperies; a flapper who literally sinks her teeth into nice young men. В данных примерах представлен критический взгляд на поведение и вкус девушек-«flapper», которые не принимают общепризнанные взгляды на жизнь, не обладают высокими интеллектуальными способностями.

Выполняя функцию дескриптора, слово «flapper» наделяет характерным признаком, определяемое им существительное. Семантическая близость, существующая между именами существительными и прилагательными индоевропейской группы языков, была обоснована А.А. Потебня. Ученый писал, что «различие между существительным и прилагательным неисконно», когда-то «свойство мыслилось только предметно, только как вещь» [5: 69]. Предметность качества отчетливо проявляется в английских атрибутивных сочетаниях, в которых любое существительное, стоящее перед другим существительным выполняет атрибутивную функцию. В формуле N<sub>1</sub> + N<sub>2</sub> существует тесная связь, результатом которой является семантическое единство, обладающее признаками, как первого, так и второго существительных, участвующих в образовании сочетания. Причиной объединения двух существительных в атрибутивное словосочетание явился мотивирующий признак, который представлен в следующей таблице 2.

Таблица 2.

десятилетия	определяемые слова	мотивирующие признаки
1920-е годы	grandmother, comedy, Cleopatra (4) visitor, bandit, parts, world costumes, princes, saints voters , electorate	различия поколений популярность образа ироническое отношение женское равноправие типичность, узнаваемость
1930-е годы	youth, vote, bride, fad	новое поколение капризность типичность, узнаваемость
1940-е годы	parts, successor, era (4), days	популярность образа характеристика исторического периода
1950-е годы	era, tone, apparel, Jack	характеристика исторического периода типичность стиля источник дохода
1960-е годы	trend (2), rage, dresses	направление моды популярность



1970-е годы	era	характеристика исторического периода
1980-е годы	finery, era	типичность стиля характеристика исторического периода
1990-е годы	frocks, dress (2) , look, period, drawings, cut, era	типичность внешнего вида характерность исторического периода
2000-е годы	dress (6), cut, gun molls, wigs, outfits, mode, dreams, style, film, party skirt, look, gown, era	типичность внешнего вида характеристика исторического периода криминальные связи манера поведения

Наиболее часто проявляемым мотивирующим признаком является типичность, стандартность внешнего облика, а также принадлежность определенному этапу в истории общества.

В сочетаниях Flapper + of + N (8) (look of a flapper, the story of a flapper, the stereotype of flapper, influences of flapper, silhouette of flapper, the time of the flapper, the age of the flapper, the era of flapper) слово «flapper» также играет определяющую роль, наделяя существительное к которому относится, характерными свойствами.

В сочетаниях A + Flapper + N/ A<sub>1</sub> + A<sub>2</sub> + Flapper + N / A<sub>1</sub> + A<sub>2</sub> + A<sub>3</sub> + Flapper + N прилагательное, относящееся к слову «flapper», раскрывает наличие у него определенного, часто, внешнего качества. Признаки, проявляемые словом в распространенных атрибутивных сочетаниях, представлены в таблице 3.

Таблица 3.

1920-е годы	the rapt flapper attention the bony, jazzy flapper figure	экзальтированность стройность и легкость
1930-е годы	famed flapper moron	популярность
1940-е годы	underderslung flapper figure	нездоровая худоба
1970-е годы	low-cut flapper lines	откровенность нарядов
1990-е годы	boyish flapper creations 20s flapper dress 40s flapper era roaring Twenties flapper look, cloche flapper hats fringed flapper dress the old flapper style black beaded chiffon flapper dress, the usual flapper'n' gangster show	отсутствие пышных форм исторический период типичность стиля типичность образа
2000-е годы	skimpy flapper outfits twenties flapper item Maggie Norris flapper dress 20's style flapper dress slim glittery flapper dress old vintage silk-velvet flapper dress crystal-hemmed flapper dress	типичность стиля

Концептуальные признаки «flapper» представлены в контексте 1926 года, в котором жена президента Мэдисона (Dolly Madison) уподобляется девушкам-«flapper», т.к. считалась несерьезной, пользовалась косметикой, нюхала табак и играла в карты на деньги. Приведенные качества дали возможность автору высказывания классифицировать Мэдисон как «flapper» (classified as a flapper).

Субъективно-оценочное представление о девушках-«flapper» выражается в сравнениях (11). Обязательным условием сравнения как стилистического средства является сходство какой-нибудь черты в сравниваемых явлениях [2: 167–168]. Сравняться могут как качества, так и действия. Когнитивная операция сравнения основана на выявлении определенного признака, некоего подобия разнородных сущностей. В сравнениях со словом «flapper» выявляется сходство по внешним (look like a flapper, like an iridescent flapper, much like vapid blonde flapper) и поведенческим признакам (as the flapper dodges «lectures», as the veriest flapper of today, as the money-hungry, men-chasing flapper, as naughty American flapper, as the good-hearted flapper, drink like a flapper, as a quintessential flapper).

Сочетания N + Prep + Flapper или Flapper + Prep + N выражают комплетивную, в терминологии А.И. Смирницкого, связь второстепенных членов предложения, которая занимает промежуточное место между атрибутивной и предикативной связью [7: 178]. В комплетивных сочетаниях передаются особенности внешнего вида (flapper in a beaver coat, flapper in a beaded dress), негативное отношение (satire on flapper), поведение (elopement with a flapper), местопребывание (flapper on the front, a flapper in the bunch).

Кроме атрибутивного и комплетивного вида связи, данное слово участвует в структурах предикации. Под предикацией А.И. Смирницкий понимает «отношение высказывания к действительности» [7: 100]. Предикация является актом создания пропозиции, или семантической структуры, «объединяющей денотативное и сигнификативное значения, из которых последнему принадлежит центральная позиция» [1: 37]. Пропозиция является когнитивной моделью ситуации действительности. Участники ситуации реальной действительности, представленной в языке, выполняют семантические роли актантов, относящихся к центральному элементу пропозиции, выраженному предикатом. Категории субъекта и предиката И.М. Смирницкий причислял к мыслительным категориям, которым соответствуют, не являясь тождественными, грамматические категории подлежащего и сказуемого [7: 107]. Предикат, субъект и объект в когнитивной лингвистике выступают мыслительными аналогами фрагментов реальной ситуации. «Субъект является носителем предикатных процессов, состояний, свойств, отношений, выраженных предикатом [6: 344, 487]. Предмет или лицо, на которое направлено действие в структуре пропозиции или предикации является объектом [6: 422].

Не рассматривая грамматические категории глагола, вступающего в предикационные отношения с существительным «flapper», мы анализируем дистрибутивную формулу Flapper + V с точки зрения признака, выделяемого в исследуемом слове с помощью глагола. Как субъект суждения (15) слово «flapper» используется с глаголами: catch a magnet, play verbal hide-and-see, annoy mother, marry chauffeur, beset, vote, disappear to start life together, become a symbol, begin to flourish, dodge «lectures», be really important, begin to decline, become vanguard of fashionableness, loose popularity, dance. Такой набор глаголов отражает те качества, которые приписывались девушкам-«flapper»: обольстительность, играющая роковую роль в жизни мужчин (catch a magnet, sink teeth into nice young men, beset, play verbal hide-and-see), нарушение правил (disappear to start life together, marry chauffeur), нежелание прислушиваться к мнению других людей (dodge «lectures», annoy mother), инициативность (vote). Популярность и символический характер такого явления как «flapper» отражается в выражениях: «become a symbol», «begin to flourish», «become vanguard of fashionableness», «be really important», «begin to decline», «loose popularity».

Признак объекта передается опосредованно через соотнесение объекта действия к субъекту, выполняющему это действие. В своей объектной роли (11) слово «flapper» используется с глаголами: create, seduce, dismiss, give a vogue, not to entitle, involve with,

measure against, be old for, picture, marry. Сочетания с глаголами «involve», «seduce», «marry» обозначают девушек-«flapper» как объект желания. Использование глагола «create», «gender», «give a vogue» «measure against», «be old for», «picture» связано с обобщенным восприятием образа, который визуализируется по заданным параметрам. Критическое, осуждающее, недоверчивое отношение к девушкам-«flapper» отражается в сочетаниях с глаголами «dismiss», «not to entitle».

Как предикат (6) с глаголами (not) be (5), consider oneself, слово «flapper» «служит целям сообщения, реализует только свое сигнификативное содержание, смысл» [1: 11]. Предикат указывает на принадлежность субъекта определенной категории, выраженной именной частью сказуемого в предложении. Характеризуя субъект, предикат наделяет его понятийными признаками: внешний вид (короткая юбка), злоупотребление спиртными напитками, общительность. Квалифицируя субъект, предикат, может нести оценку, понятную из контекста. В номинации субъекта «flapper» выражается как одобрение, так и неприятие и отстранение.

В ситуациях, представленных в предложениях со словом «flapper», проявляется коллективный культурный опыт, который сохраняется в коллективном сознании в виде когнитивных моделей. Как писал М. Минский, «значительная часть понимания и проведения рассуждений на основе здравого смысла во многом напоминает преобразования лингвистических структур и манипуляции ими» [4, с. 47]. Обобщая ситуации, представленные в пропозициях, получаем когнитивную схему с компонентами соответствующими ролям: Критик (общество), Нарушитель и Эталон («flapper»). Девушки-«flapper» действуют как нарушители норм, установленных в обществе и, одновременно, являются воплощением нового типа женщин.

Устойчивыми словосочетаниями (коллокациями) в исследованных корпусах являются «flapper era» и «flapper dresses». В первой, из приведенных коллокаций, слово «flapper» указывает не только на самую яркую примету того времени, но и определяет характерные свойства нового этапа в развитии американского общества, связанного с бурными изменениями в социальной, экономической, культурной жизни и общественной морали. Сочетание «flapper dresses» отражает тенденцию к визуализации образа в последние десятилетия.

Дистрибуция слова «flapper» (F) в исследованных корпусах представлена в следующей таблице, в которой абсолютное большинство (80%) составляют атрибутивные сочетания, представленные в таблице 4.

Таблица 4.

атрибутивные сочетания (F=Flapper)				комле тивные	предикативные сочетания		
A + F	F + N	A1 + A2 + F + N	F+ of + N		Flapper субъект	Flapper субъект	Flapper предикат
61	63	21	8	6	15	11	6
153					32		
80%				3%	17%		

Обобщение качеств, свойственных образу, проявляется в дескриптивной функции, которую выполняет слово «flapper» в словосочетаниях. Концептуальные признаки концепта становятся критерием оценки в описании личности. Оценочная характеристика эпохи современными носителями языка как романтического, яркого периода связана с оценкой концепта «flapper».

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. – 383с.  
2. Гальперин А.И. Очерки по стилистики английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.

3. Колшанский В.Г. Контекстная семантика. – М.: Наука, 1980. – 152 с.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. Пер. О.Н. Гринбаума. М: Энергия, 1979 – 152 с
5. Потебня А.А. Собрание трудов. Мысль и язык. М: Лабиринт, 1999- 300 с
6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716 с.
7. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М.: издательство МГУ, 1957. – 284 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Світлана Любимова** – старший викладач Одеського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом, аспірантка Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія.

## **ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В СИТУАЦІЯХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**Мар'яна МАРЦІЯШ (Тернопіль, Україна)**

*У статті розглянуто особливості лінгвокультурологічної інтерференції в ситуаціях міжкультурної комунікації, а саме інтерференції в рамках лінгвокультурологічного підходу, суть якого у вивченні комунікативних невдач, що виникають внаслідок накладання культурних кодів, та вплив лінгвокультурологічної інтерференції на спілкування між носіями різних мов та культур.*

*The article deals with the peculiarities of the linguocultural interference in the situations of intercultural communication, in particular the interference in the frame of linguocultural approach, the essence of which is in the studying of communicative failures that appear as a result of cultural codes imposition, and the influence of linguocultural interference on the communication between the native speakers of different languages and cultures.*

Проблеми двомовності, багатомовності та взаємовпливу мов давно привертають увагу мовознавців. Протягом всієї історії розвитку людського суспільства люди вступали у воєнні, економічні, політичні, культурні та інші відносини один з одним, долаючи різного роду бар'єри, і перш за все, мовні. Мовні бар'єри долаються з допомогою міжкультурної комутації і перекладу, які постійно ускладнюються інтерференційними процесами. Із збільшенням інтересу до проблем міжкультурного спілкування виникає необхідність більш глибокого вивчення взаємозв'язку культури, ментальності, традицій, цінностей, бачення світу різних народів і появляється ряд нових міждисциплінарних дослідницьких парадигм, таких як лінгвокраїнознавство, лінгвокультурологія, етнолінгвістика та інші, які розглядають уже відомі явища мови з інших теоретичних позицій.

Тому **об'єктом** нашого дослідження є лінгвістична інтерференція, а **предметом** вивчення – лінгвокультурологічний різновид інтерференції, виникнення якого у міжкультурній комунікації викликане невідповідністю чи накладанням одних культурних кодів на інші, а також повною чи частковою лакунарністю у сфері культурної конотації.

**Актуальність теми дослідження** зумовлена потребою виявлення національно-культурної специфіки семантики одиниць мови і особливостей міжкультурної комунікації, обумовлених специфікою світобачення певної мовної спільноти, а також важкістю виявлення культурної конотації, яка є цілком очевидною для носіїв мови і невидимою для іншомовних користувачів в процесі міжкультурного спілкування. Крім цього, навіть у тих, хто володіє іноземною мовою як не рідною на рівні, що дозволяє їм вільно спілкуватися з іншомовними партнерами і читати літературу мовою оригіналу, в ході живої і художньої комунікації виникають різні комунікативні непорозуміння, що пояснюються відсутністю необхідної комунікативної компетенції у партнерів по спілкуванні і лінгвокультурологічною інтерференцією, що зумовлюється цим. Беручи до уваги сьогоденні масштаби міжкультурної комунікації, дослідження є актуальним і перспективним.

**Метою** нашої статті є виявлення джерел, типів і складових компонентів лінгвокультурологічної інтерференції, що впливають на успішність процесу міжкультурної комунікації.

Вивчення рівнів, компонентів і типів такої інтерференції, а також причин її виникнення зумовлено необхідністю уникнути чи зменшити ймовірність виникнення комунікативних збоїв спершу у навчальній, художній, а в результаті, і в реальній комунікації. Крім цього,

рівні, компоненти і типи лінгвокультурологічної інтерференції ще не отримали належного освітлення в теорії перекладу і не враховуються в практиці перекладу, про що свідчить практика мультикультурного спілкування в інтернаціональних виробничих компаніях.

Згідно з Тімачивем П. В. [9: 5], мультикультурна комунікація в широкому значенні означає взаємодію між представниками різних мовних спільнот. Таке спілкування передбачає, що мовленнєві партнери володіють як мінімум двома мовами – рідною та іноземною, тобто у їх мовній і культурній свідомості поєднуються дві мовні системи, дві картини світу, чи іншими словами, два лінгвокультурні коди. В процесі використання іноземних мов ці дві системи неминуче накладаються одна на одну, що приводить до експлікації **міжмовної інтерференції**.

Існує багато точок зору щодо тлумачення змісту самого лінгвістичного терміну «**інтерференція**». Завдяки кропіткій праці багатьох лінгвістів, зокрема. У. Вайнрайха [1], Ю. О. Жлуктенка [3], М. К. Ісаєва [4], А. Є. Карлінського [6], С. В. Семчинського [8], Е. Хаугена [10], W. F. Mackey [11], S. Romaine [12], J. C. Wells [13], на даний час досить ретельно опрацьовано понятійно-термінологічне поле мовних засобів для опису явища мовної інтерференції.

Ми схильні розглядати **мовну інтерференцію** як складне комплексне, соціально-психологічне й адаптивне явище, перебіг якого розгортається під час оволодіння індивідом іноземної мови і здійснюється під впливом його свідомого чи неусвідомленого втручання у природну структуру первинної або вторинної мови.

Підвищена увага до проблем інтерференції і зв'язаного з нею білінгвізму (двомовності) спостерігалась у ССРСР та США в 60-80-их роках у зв'язку з явищем масового білінгвізму, що було спричинене багатонаціональним складом цих країн. В той час публікується багато робіт, що досліджують взаємовідносини як і між близькоспорідненими мовами (Е. М. Верещагін, Т. А. Бертагаєв, Ю. Д. Деришев та ін.), так і віддаленими (У. Вайнрайх, Л. Пап, Е. Хауген, та ін.). В результаті з розпадом СРСР цікавість до цієї проблеми зменшилась, проте сьогодні, завдяки процесам глобалізації та інтеграції, вона знову зростає (А. Е. Карлінський, В. Т. Клоков, О. А. Леонтович та ін.).

Наслідком відновлення уваги до інтерференції є виділення багатоманітності аспектів вивчення цього: педагогічного, власне лінгвістичного, соціологічного, психологічного, психолінгвістичного та інших.

О. Р. Валігура подає систематизацію загальнолінгвістичних ознак мовної інтерференції [2: 107]. Вона, в свою чергу, розрізняє інтерференцію за сферою функціонування (мовна, мовленнєва), за кількістю охоплених мов (проста, складна), за чинниками (психолінгвістична – свідомо та підсвідомо, соціолінгвістична – релігійна, політична та комунікативна) і за засобами комунікації (лінгвальна – фонетична, лексична, граматична та графічна, позалінгвальна – жестикуляційна, позова та мімічна).

До взаємовпливу мов належать такі явища як запозичення, що відносяться до різних історичних періодів, зміни, викликані впливом нерідної мови, мовленнєві помилки як наслідок недостатнього володіння другою мовою. Як і У. Вайнрайх, так і Е. Хауген вказували на важливість врахування соціокультурних факторів і на необхідність використання міждисциплінарних підходів при вивченні мовних контактів [10: 25-28; 1: 63-65]. З цієї точки зору словниковий склад одночасно є і інвентарем відповідної культури і, взятий загалом, може розглядатися як її опис.

У зв'язку з цим Е. Хауген зазначає, що найбільшій взаємопов'язаності між мовою і культурою слід очікувати саме у сфері лексики, так як словник виражає значення, тобто по суті те, з чого складається певна культура [10: 63-65]. У зв'язку з цим, інтерференція не є чисто лінгвістичною проблемою, так як вона не просто один із фактів мови, а явище, що має глибокі психологічні і соціально-історичні, а також культурні корені. А контактування мов не тільки суцільно лінгвістичний процес, а ще й міжкультурне явище.

Предметом нашого ж дослідження є **лінгвокультурологічна інтерференція**, тобто інтерференція в рамках лінгвокультурологічного підходу, суть якого у вивченні комунікативних невдач, що виникають внаслідок накладання культурних кодів. Під

лінгвокультурологічною інтерференцією, ми, услід за Тімачивем П. В. [9: 6], розуміємо повне чи часткове неспівпадання англійських культурних конотацій з конотаціями інших мов, що контактують одна з одною. Її слід розглядати з урахуванням як чисто лінгвістичного, так і антропологічного і соціального аспектів мови.

Інтерференція, в тому числі і лінгвокультурологічна, відбувається на основі білінгвізму, під яким ми розуміємо вживання індивідом двох мов, кожна з яких вибирається у відповідності з конкретною комунікативною ситуацією і залежить від типів білінгвізму.

Тімачев П.В. виділяє три типи лінгвокультурного стану при білінгвізмі [9: 17]: 1) спорадичний білінгвізм, що проявляється одночасно з обмеженою культурною асиміляцією у строго визначеній технологічній галузі. При цьому спостерігається внесення з чужої мови в рідну термінів зв'язаних з відповідною виробничо-економічною діяльністю; 2) орієнтований білінгвізм, що виникає на більш глибокому рівні культурної асиміляції, коли в коло засвоєння, крім вказаних галузей, входять традиційні системи економічної та соціальної орієнтації етносу. При ньому використання рідної мови продовжується. Хоча в обмежених масштабах. Одночасно здійснюється процес широкого запозичення із чужої мови термінів, пов'язаних з культурою, що засвоюється; 3) загальний білінгвізм, при якому новою мовою починають оволодівати всі члени етнічної спільноти. В той же час відбувається постійне забування раніше запозичених технологічних термінів рідної мови, а потім соціальної, етнічної і релігійної термінології.

Лінгвокультурологічна інтерференція на різних рівнях англійської мовної системи зумовлюється розбіжностями у світобаченні представників різних національних лінгвокультурних спільнот, а також розходженням у семантиці подібних слів англійської та контактуючих з нею мов, що зумовлено лакунарністю та культурною конотацією.

Ситуація коли одне слово слугує для вираження двох понять чи концептів, і відсутня необхідності у таких словах змушує говорити про **мовні та концептуальні лакуни** [11: 57]. Лакуни є результатом недостатності чи надлишку досвіду певної лінгвокультурної групи, через що не завжди можливо збагатити досвід однієї лінгвокультури досвідом іншої. Лакуни є феноменом, що належить конотації. Відомий лінгвіст В. Телія пояснює конотацію як відчуття чи асоціацію, що викликає слово чи фраза окрім її літературного значення (цит. з [7: 54]). Різні народи асоціюють одні ті ж самі поняття з цілком різними речами. Це є свідченням індивідуальності та особливого способу образного мислення цих народів. Кожна культура характеризується специфічними конотативними значеннями слова, що В. Телія називає **культурною конотацією**, тобто інтерпретацією денотативного і образно-мотивованого аспектів значення в категоріях культури (цит. з [7:51]).

Лінгвокультурологічна інтерференція носить кластерний характер, комбінаторика якого залежить від конкретної комунікативної ситуації; вона виникає не тільки між різними контактуючими мовами і культурами, але й між різними культурами всередині однієї мови.

У процесі міжкультурної комунікації спостерігаються **вертикальний** (між представниками різних поколінь) та **горизонтальний** (в рамках одного покоління в процесі спілкування представників різних субкультур), **внутрімовний та міжмовний типи лінгвокультурологічної інтерференції**, які є комунікативно і прагматично значущими.

У формальному міжкультурному спілкуванні випадки лінгвокультурологічної інтерференції здійснюють негативний вплив на адекватне розуміння інформації, що передається, у той час як неформальне спілкування в мультикультурному контексті характеризується багато численними випадками лінгвокультурологічною інтерференції, вплив яких на перебіг комунікації згладжується за рахунок використання процесів глобалізації, що мають місце як у мові, так і у культурі.

Лінгвістична інтерпретація даних аналізу дає підстави вважати можливим використання результатів дослідження в лінгвістичній теорії та практиці. Тому до **перспективних напрямків подальшого наукового пошуку в галузі дослідження** слід віднести вивчення питань, пов'язаних із зіставленням ключових концептів української та англійської культур та культурних конотацій. Розкриття національно-культурної конотації

дало б можливість глибше зрозуміти національно-культурну специфіку мови та уникнути лінгвокультурологічної інтерференції.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. языка и коммент. Жлуктенко Ю.А.; Вступ. ст. Ярцевой В.Н. – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.
2. Валігура О. Р. Систематизація ознак мовної інтерференції // Нова філологія / за ред. Манакіна В.М. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – № 36. – С. 104–110.
3. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – К.: Вища школа, 1974. – 176 с.
4. Исаев М. К. Лингвоконтрастное исследование речевой деятельности в условиях искусственного двуязычия (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского и казахского языков): Автореф. дис. на соискание науч. степени доктора филол. наук. – М., 1992. – 50 с.
5. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: Автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра филол. наук. – К., 1981. – 48 с.
6. Маслова В. Лингвокультурология. – Москва: Академия, 2004. – 208 с.
7. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов. – К.: Вища школа, 1974. – 256 с.
8. Тимачев П. В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (на материале английского языка): Автореферат дис. канд. филолог. наук: Волгоград, 2005. – 20 с.
9. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в зарубежной лингвистике: Языковые контакты. Вып. VI. – М.: Прогрес, 1972. – С. 61-81.
10. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 184 с.
11. Mackey W. F. The Description of Bilingualism // Readings in the Sociology of Language. – The Hague: Mouton, 1968. – P. 554-584.
12. Romaine S. Bilingualism. – Oxford: Blackwell Publishing, 2004. – 384 p.
13. Wells J. C. Overcoming Phonetic Interference // Speech, Hearing and Language: Work in Progress. – 2000. – Vol. 11. – P. 111-128.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мар'яна Марціяш** – асистент кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

*Наукові інтереси:* проблеми лінгвокультурології та міжкультурної комунікації, мовної картини світу двомовної особистості.

## **ОБРАЗ ЛЮДИНИ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НІМЕЦЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ (НА МАТЕРІАЛІ КАЗОК БРАТІВ ГРИММ)**

**Олена МЕЛЬНИК (Чернівці, Україна)**

*У статті йдеться про фрагментарну кількісну реконструкцію мовної картини світу, представленій у німецьких народних казках зі збірки „Kinder-und Hausmärchen/Gesammelt durch die Brüder Grimm”, на основі їх прикметникового складу, аналіз якого дає можливість визначити місце людини, її бачення самої себе у представленому мовному універсумі.*

*The article “The image of a human in the language world view of the Grimms tales” by Melnyk O.V. deals with the selective reconstruction of a language world view on the basis of adjectives combined into lexical-semantic groups. The quantitative analysis (based upon the number of words included into LSGs and their frequencies) demonstrates peculiarities of reconstructed values and human self-consciousness implied in the language universe of German folk tales collected by the Brothers Grimm.*

Питання співвідношення мови, з одного боку, свідомості та світобачення – з іншого належать до кола давніх, але поки що нерозв'язаних і особливо актуальних проблем. Мова як засіб репрезентації дійсності виражає її через знакову систему. Саме система мовних знаків пов'язує між собою навколишню дійсність та її сприйняття, відображення світу у мозку людини та процеси його усвідомлення. У такий спосіб світ постає як результат вторинного перекодування первинних даних, які спочатку були „пропущені” крізь свідомість, а потім – крізь знакову систему мови, і образ, вжитий в тексті, – це перекодоване відображення, яке в силу конотацій може і не співпадати з предметом відображення.

Мова як „інструмент” концептуалізації навколишньої дійсності виражає через відповідну сукупність фрагментів „мовної картини світу” (Weltbild, термін Л. Вайсгерберга та Л. Вітгенштайна) певну специфіку світосприйняття, національної історії та культури, тобто національний характер певного народу. Реконструкція цього концептуального образу світу дає можливість „заирнути” до „закодованого” в ній психологічного портрету мовної спільноти, що робить такі дослідження особливо актуальними для когнітивістики та етнолінгвістики, які займаються механізмами та національними особливостями формування

мови. І оскільки людська свідомість являє собою „первинний фільтр” дійсності, не менший інтерес становлять також уявлення про людину як центральна частина мовної картини світу.

Традиційно подібні дослідження мовної картини світу, яким все більше провідних лексикологів присвячують свої праці (Ю.Д. Апресян, А.Д. Белова; О.Л. Бессонова; С.А. Жаботинська; Ю.М. Караулов, Ж.П. Соколовська; Є.В. Урисон; Р. Kühn та ін.) [1; 2; 10], проводяться на основі ідеографічних словників (наприклад Галліга та Вартбурга; Дорнзайфа; Роже), за допомогою яких визначається оцінний тезаурус базових концептів. Дещо відмінною була спроба побудувати „мовну картину світу” на тлумачних словниках [4; 5]. Не менш перспективним є вивчення МКС стародавніх текстів, віддалених у часовому відношенні та достатньо великих за обсягом, щоб охопити досліджувані концепти в повному обсязі („Пісня про Нібелунгів”, „Беовульф” тощо). Перший (лексикографічний/мовний) підхід дозволяє окреслити вихідну об’єктивну основу, універсальну абстраговану схему МКС. Другий (текстовий/мовленнєвий) підхід можна використати, щоб виявити „специфіку мовного членування навколишнього світу і паралельно реконструювати світосприйняття стародавніх народів” [6: 45]. Останнім часом привертає до себе увагу також і народна казка як предмет досліджень картини світу, яка чи не найоптимальніше репрезентує психологічний портрет мовної спільноти [8; 9].

Казка у своїй початковій формі належить до найдавніших літературних жанрів, якщо не до найперших форм мистецького вираження взагалі. На думку Й.Г. Гердера, „це – результат вірувань народу, його чуттєвого сприймання ..., предмет літописців людства, поетів та філософів...” [14: 5]. Тому казки можна вважати не менш перспективним об’єктом реконструкції „мовної картини світу”, ніж традиційні тексти. Так, наприклад, Т. Вавіліна [3] у своєму дослідженні проводить порівняльний аналіз картини світу, вираженої у парних текстах російських народних (за ред. А.Н. Афанасьєва) та німецьких народних (зі збірки братів Грімм) казок; щоправда, в останньому випадку мова йде про переклад російською (що дещо ставить під сумнів отримані результати). Т. Вавіліна зосереджує свою увагу на розходженнях сюжетних ліній у казках зі схожою фабулою, які, на її думку, спричинені відмінностями в картині світу російського та німецького народів.

Ми, однак, обрали аналіз прикметникового складу німецьких народних казок (мовою оригіналу), оскільки, на нашу думку, для реконструкції найбільш цінними є саме прикметники, семантична структура яких найкраще зберігає оцінний елемент; для цього ми скористались індуктивно-дедуктивною мовно-психологічною систематизацією прикметників [5]. Актуальність даної роботи зумовлена пошуками нових об’єктивних методів дослідження національних менталітетів. Матеріал – повна вибірка казок братів Грімм (за винятком казок, написаних на нижньо- та верхньонімецьких діалектах, – 180 номерів); обсяг вибірки – приблизно 224500 слів. У результаті опрацювання даних джерел отримано корпус з 9416 слововживань (СВ).

Згідно з вищезгаданою систематизацією прикметників, мовний універсум поділяється на 3 основні підсистеми: а) антропонімічні прикметники, що стосуються людини; б) об’єктивні прикметники, які характеризують предмети та явища оточуючого світу; в) детермінанти, що визначають відношення між цими підсистемами.

У даній статті ми детально проаналізуємо перший із зазначених підкласів – об’єднання **антропонімічних** прикметників, частка яких становить 54% від загальної кількості опрацьованих прикладів (5111 СВ), що наочно виявляє антропоцентризм досліджуваної МКС. Дана підсистема об’єднує поля **біофункціональних** (П.БФ), **характерологічних** (П.Х) та **установочно-оцінних** (П.Х.IV) прикметників (див. малюнок). У першому випадку основне навантаження припадає на ЛСГ прикметників **біологічного віку** (П.БФ.П.1), **функціонального стану** (П.БФ.П.2) („живий”, „мертвий”, „здоровий”, „втомлений” – 458 СВ) та **зовнішності** (П.БФ.П.2: „гарний” – „негарний”, 295 СВ). Серед прикметників **вікових ознак** (П.БФ.П.1) кількісно переважають прикметники зі значенням „старий” („alt“, „steinalt“ – 370 СВ; „jung“ – 226 СВ). „Молодий ” та „старий” не утворюють стійкого протистояння, але „молодий” у даних казках завжди вродливий і сильний, а „старий” асоціюється переважно з негативними функціональними (слабкий, хворий) якостями.



„Старий”, крім того, виступає обов’язковою ознакою чарівних істот – відьом, чаклунів, добрих чарівниць (Hexe: 48 СВ, Zauberer: 16 СВ, Zauberin: 9 СВ, böse Zauberin: 8 СВ, Teufel: 3 СВ); як бачимо, злі відьми трапляються в даних казках частіше ніж добрі чарівниці, тож враховуючи, що більшість злих мачух старі, не дивно, що „старий” нерідко асоціюється з негативними характерологічними якостями. Молодий же герой відзначається легкою вдачею та добрим серцем, що у казці завжди винагороджується („*Und als der jüngste ein Weilchen gegangen war, so trat ein kleines Männlein zu ihm... und sprach: „Diesen Spieß gebe ich dir, weil dein Herz unschuldig und gut ist”...*” [14: 135]).

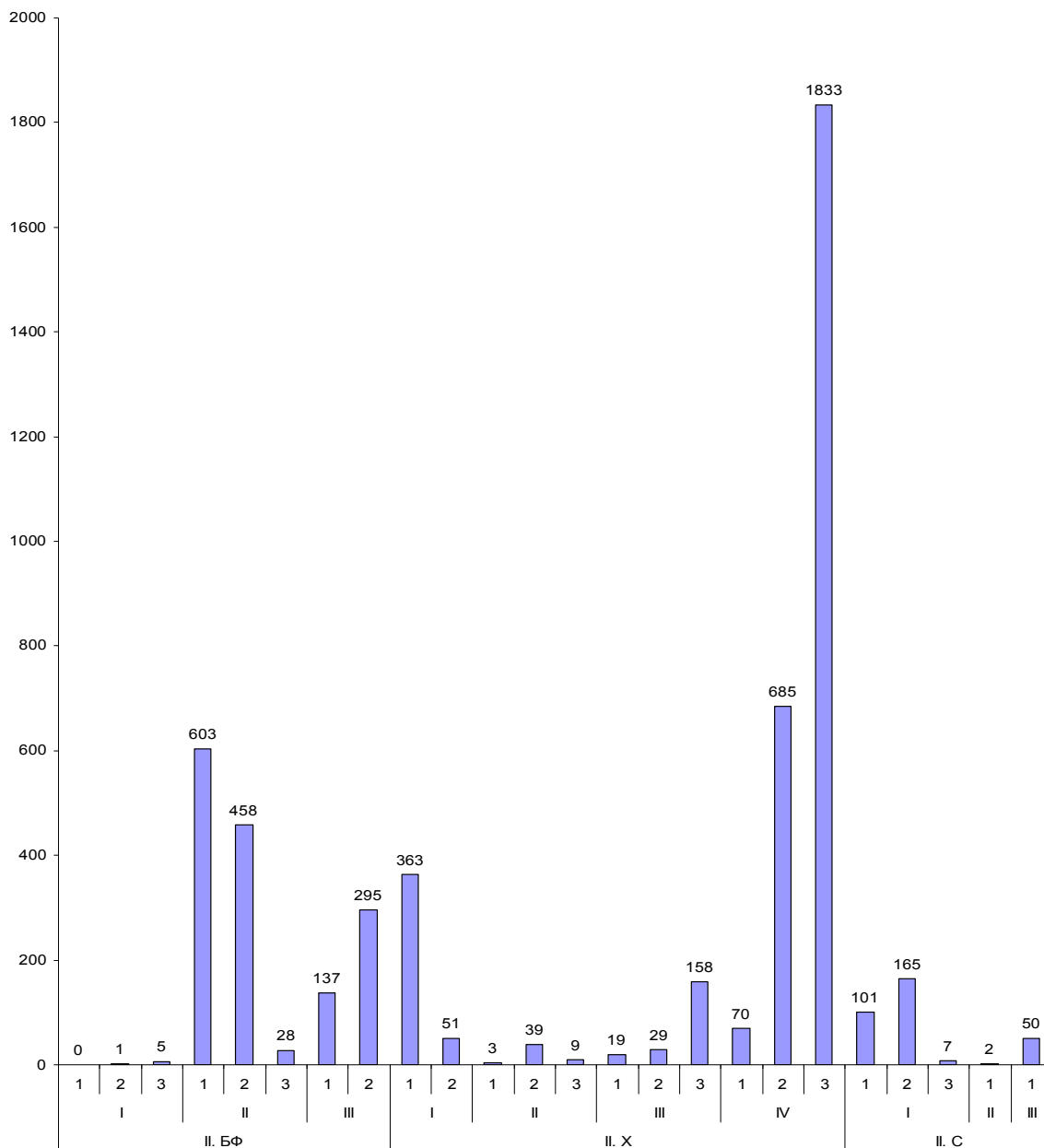
Серед розмаїття **функціональних характеристик** (П.БФ.ІІ.2) привертає увагу диспропорція прикметників зі значенням „живий” та „мертвий”. „Tot” за частотністю вживання переважає „lebendig” (93 СВ та 40 СВ відповідно), причому „lebendig” у 20-и випадках зустрічається як протиставлення смерті у момент магічних перетворень („*Und nicht lange, so öffnete Sneewittchen die Augen, hob den Deckel vom Sarg in die Höhe und richtete sich auf und war wieder lebendig*“ [14: 78]). Ця диспропорція, на мою думку, не є чимось незвичайним: людина сприймає означення „живий” як свій природний і невід’ємний атрибут, і не помічає, а отже, не позначає його доги, доки не відчує контраст чи загрозу біологічному існуванню. Часте згадування в полі функціонального стану „hungrig” (19 СВ) та „satt” (61 СВ) теж не є неочікуваним – це типові ознаки т. зв. предметно-чуттєвого світосприйняття. Також можна відзначити домінування прикметників на позначення краси в ЛСГ **зовнішності** (П.БФ.ІІІ.2 – 251 СВ з 295-ти) – ще один атрибут ідеалізуючого казкового світу. ЛСГ **біологічної статі та сексуальності** (П.БФ.І) за загальною систематизацією [6] практично не задіяні, що має щонайменше дві причини. По-перше, важко не помітити, що серед інформантів – оповідачів казок – переважають жінки, які, дотримуючись правил суспільної моралі Німеччини ХІХ ст., навряд чи могли наважитись використовувати сексуально забарвлену лексику в присутності стороннього чоловіка [19]. По-друге, брати Грімм, готуючи свою збірку, орієнтувались саме на дитячого слухача/читача і відповідно підправляли зміст, відкидаючи непристойні на їхню думку елементи [17: 25-57]. Як дотепно висловився Л. Рьоріх : „Betten sind im Märchen wirklich nur zum Schlafen da, nicht zum Beischlaf“ [17: 36].

Частотність використання та вибір саме **характерологічних прикметників** дає уявлення про систему оцінки моральних якостей мовцем. Характерологічні прикметники демонструють досить широкий спектр емоцій (П.Х.І: „lustig”, „glücklich”, „zufrieden”, „traurig”, „betrübt”, – 363 СВ), і позитивна частина групи зустрічається найчастіше (229 СВ). І не дивно, адже типовий кінець казки – „und sie lebten vergnügt bis an ihr Ende”. У порівнянні з середньовіччям [6; 7], **вольова сфера** (П.Х.ІІ) є однією з найменш представлених (51 СВ, тобто 0,6% від загальної кількості прикладів); ЛСГ на позначення безстрашності налічує всього 39 СВ [пор. 13], а характеристики активної цілеспрямованості та рішучості практично відсутні – однак не слід сприймати це як неактуальність подібних якостей для творців/носіїв народних казок. Так, Т. Вавіліна навпаки стверджує, що „...основными чертами героев немецких сказок является их деятельность, активность, стремление к самоутверждению в жизни, независимость от обстоятельств внешнего мира и окружающих...” [3: 395]. Вочевидь, ці риси казкових героїв реалізуються якщо не іншими частинами мови (іменниками, дієсловами), то на рівні сюжету.

Прикметники **інтелектуальної сфери** (П.Х.ІІІ) зустрічаються у тексті відносно рідко (2,43% від загальної кількості прикладів, в той час як частка прикметників **емоційної сфери** – 4,29%). Найповніше представлена ЛСГ на вираження **„раціонального інтелекту”** (158 СВ), причому прикметники зі значенням „розумний” („klug”, „gescheit” – 67 СВ) часто використовуються іронічно („Die kluge Else”, „Die klugen Leute”), а „дурний” володіє позитивними характерологічними якостями. Слід зазначити, що у таких випадках дурнями „величають” безвідмовних, добрих героїв, чий „патологічний альтруїзм” кінець-кінцем за законами казки винагороджується. Цікавим є також те, що прикметник „weise”, який мав би позначати „досвід” чи „критичну розсудливість”, зустрічається у 17-и випадках з 19-и в контекстуальному значенні, яке DUDEN не подає, – „weise Frauen” („добрі чарівниці”).

Установчо-оцінна сфера (II.X.IV) представлена найповніше (2588 СВ). У полі „фіксовані установки до інших“ (II.X.IV.2) особливо наголошуються „характеристики ставлення до інших“ („freundlich“, „herzlich“, „gut“, „neidisch“, „böse“ – 329 СВ), серед яких цілком закономірно переважають позитивні, – адже вони з виховною метою стимулюються в казках везінням та щастям. Звертає на себе увагу також практична незадіяність ЛСГ „щедрий“ – якості, дуже популярної у давніх германців [6: 49], хоча жадібність все ще засуджується („knauserig“, „geizig“, „gierig“ – 9 СВ); очевидно, щедрість у середовищі творців та поширювачів казок перестала бути рисою, гідною наслідування у реальному житті (як близька до марнотратства).

**Підклас антропонімічних прикметників  
(Матеріал – казки братів Грім)**



Характеристики „прийняття соціальних та етичних норм“ представлені достатньо широко, щоб ознайомити з вимогами суспільної моралі („ehrlich“, „artig“, „treu“, „sittsam“, „dankbar“ etc. – 184 СВ). Найбільш уживаною характеристикою є „вірний“ („treu“, „getreu“ – 83 СВ), яку, вочевидь, слід вважати якщо не типовою, то пропагованою німецькими казками 50

чеснотою: „Die Tugend, die in den Märchen die größte Rolle spielt, also die Kardinaltugend der Märchen, ist die Treue. Schon in der Vorrede zum ersten Band der Erstausgabe der *Kinder-und Hausmärchen* wird diese Eigenschaft hervorgehoben...“ [18: 17]. І вірність не є одностороннім обов'язком: господар має певні зобов'язання стосовно вірного слуги („Der treue Johannes“), виконання яких для нього стоїть вище життя власних дітей, – повсякчас підтримується думка, що вірне служіння обов'язково повинно бути оціненим та належно винагородженим.

ЛСГ „емоційної незалежності та стійкої/нестійкої тривожності“, представлені переважно прикметниками зі значенням „спокійний“, „терплячий“, перегукуються з попередніми характеристиками. Прикметник „ungeduldig“, як правило, має негативні асоціації: необдумані вчинки та слова, сказані зопалу, можуть спричинити лихо: батько, втративши терпець, прокльоном перетворює своїх синів на воронів („Die sieben Raben“), господар мимовільною лайкою вбиває свого коня („Der Arme und der Reiche“), – спокій та рівноваженість постають вартими наслідування.

ЛСГ „фіксовані установки до діяльності“ (П.Х.IV.1), хоч і не несуть за своїми кількісними показниками значне навантаження (70 СВ – 0,83% від загальної кількості прикладів), займають не останнє місце в представленій системі цінностей. Це досягається шляхом контекстуального перехрещення установчої, біофункціональної та емоційної сфер: працелюбна дівчина (казкова) – завжди добра, гарна, врешті-решт стає щасливою, що є характерним не лише для німецьких казок.

Поле „Оцінки інших і себе“ (П.Х.IV.3) – найбільше за обсягом (1833 СВ). Із 9-ти представлених груп увагу привертають „оцінка предметів з погляду ставлення до викликаних ними емоцій“ (472 СВ), яка демонструє всю гамму почуттів, яку тільки може викликати об'єкт оцінки у суб'єкта оцінки (жалість, презирство, жах, симпатія – з кількісним переважанням позитивних: 301 СВ до 171-го) та узагальнена оцінка за шкалою „добрий“ – „поганий“ (458 СВ; також переважає позитивна частина групи – 373 СВ : 85 СВ), – по суті, база для даного поля.

Прикметники **соціальних характеристик** (П.С.) займають 3,83% від загальної кількості прикладів (325 СВ). Соціальна сфера (П.С.I) представлена в основному ЛСГ майнового положення П.С.I.2 („багатий“, „бідний“ – 53 СВ : 112 СВ відповідно, причому „бідний“ асоціюється переважно з позитивними характерологічними якостями: більшість творців казок не могла похвалитись статками) та походження П.С.I.1 („königlich“, – традиційний атрибут народної казки, – „vornehm“, „gemein“ – 101 СВ), що дозволяє судити про актуальність подібних установок для періоду створення даних казок, чого не можна сказати про національні характеристики П.С.II (2 СВ), та інституційні відношення П.С.I.3 (7 СВ). Релігійні відношення (П.С.III), попри свою значущість у представленій системі цінностей, займають лише 0,59% від загальної кількості прикладів („fromm“, „gottlos“, „heilig“ – 50 СВ).

Отже, за допомогою аналізу ЛСГ та з урахуванням регулююче-виховної функції казки вдалося реконструювати певні особливості світосприйняття тих прошарків суспільства, які виступали творцями та носіями казок. Відтворена мовна картина світу наочно демонструє специфіку його національного бачення. У перспективі доцільно зробити аналогічний аналіз німецьких народних казок з інших збірок, так само як і австрійських.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белова А.Д. Мовні картини світу: Принципи утворення та складові // Проблема семантики слова, речення та тексту: Зб.наук.ст. – К.: КНЛУ, 2001. – Вип.7. – С.26–30.
2. Бессонова О.Л. Оцінний тезаурус англійської мови : когнітивно-гендерні аспекти. – Донецьк: ДонУ, 2002. – 362 с.
3. Вавилина Т. Отображение картины мира в русских и немецких народных сказках// Rossica olomucensia XLII (za rok) 2. část: Ročenka katedry slavistiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého. – Olomouc: 2004. – S. 393–397.
4. Левицький В.В., Огуй О.Д., Кійко С.В., Кійко Ю.Є. Апроксимативні методи вивчення лексичного складу: Навчальний посібник. – Чернівці: Рута, 2000. – 136 с.
5. Огуй О.Д. Об'єднана індуктивно-дедуктивна мовно-психологічна класифікація прикметників у „мовній картині світу“ // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. – Чернівці : Рута. – 1998. – Вип. 41 – С. 39–46.
6. Огуй О.Д. Реконструкція давнього світосприйняття в англосаксонському «Беовульф» (спроба кількісного підходу) // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. – Чернівці: Рута, 2002. – Вип. 136. Германська філологія. – С. 45–51.
7. Огуй А.Д., Мгеладзе М. Система прилагательных в “Песни о Нибелунгах”: Опыт
8. реконструкции системы общественных ценностей Средневековья. – Черновцы: ЧГУ,
9. 1993. – 57 с. – рус. – Деп. в ГНТБ України 07.06.1993, № 1110. – Ук.93.

10. Пилипенко-Фрицак Н.А. Сказка как один из факторов языковой картины мира (по материалам волшебных сказок А.Н. Афанасьева) // Проблемы безпеки української нації на порозі ХХІ сторіччя : Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – К.; Чернівці, 1998.-Ч.2. – С. 114 – 115.
11. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 364 с.
12. Соколовская Ж. «Картина мира» в значении слов. Семантические фантазии или «катехизис семантики». – Симферополь : Таврия, 1993. – 232 с.
13. Шрамм А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных. – Л.: Изд-во ЛГУ., 1979. – 134 с.
14. Duden.Deutsches Universalwörterbuch A-Z. – 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996. – 1816 S.
15. Janning J., Gehrts H. Die Welt im Märchen. – Kassel: Röth, 1984. – 189 S.
16. Kinder-und Hausmärchen/Gesammelt durch die Brüder Grimm. – Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1977. – S.13–189.
17. Lüthi M. Es war einmal: vom Wesen des Volksmärchens. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. – 246 S.
18. Pöge-Alder K. Märchenforschung: Theorien, Methoden, Interpretationen. – Thübingen: Narr, 2007. – 267 S.
19. Röhrich L. „und weil sie nicht gestorben sind...“: Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen. – Köln: Böhlau, 2002. – 447 S.
20. Solms W. Die Moral von Grimms Märchen. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999. – 249 S.
21. Uther H. Handbuch zu den „Kinder-und hausmärchen“ der Brüder Grimm: Entstehung – Wirkung – Interpretation. – Berlin: de Gruyter, 2008. – 644 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Мельник** – аспірант кафедри германського, загального та порівняльного мовознавства Чернівецького національного університету ім. Ю.Федьковича.

*Наукові інтереси:* апроксимативні методи дослідження.

## **СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ МОВЧАННЯ В «МІФІЧНІЙ» ПРОЗІ Г.Е. НОССАКА**

**Марта МУЗИЧУК (Львів, Україна)**

*Стаття розглядає мовчання як компонент «міфічної» оповіді у прозі Г.Е. Носсака, способи його екстеріоризації в художньому тексті та його роль в авторській концепції «міфічного» зображення дійсності.*

*We are concerned with a problem of silence as component of the “mythical” narration in the fiction of H.E. Nossack. Its significance for the author’s myth conception and the modes of its expression in texts are the main focus of the paper.*

Природа і функціонування феномену мовчання належить нині до найбільш актуальних проблем, які вивчаються в руслі як філологічних, так і нефілологічних студій. Лінгвістичний погляд на проблему мовчання запропоновано у численних роботах вітчизняних та зарубіжних лінгвістів Т. Анохіної, Л. Безуглої, Н. Арутюнової, Й. Рокошової, У. Шміца, М. де Брайкер, Ш. Краммера та ін.

Комунікація поєднує в собі два, на перший погляд, діаметрально протилежні компоненти – мовлення та мовчання. Однак, якщо відступити від традиційного сприйняття обох понять як антонімів – «мовчати = не говорити», між ними можна виявити більше спільного, аніж відмінного. Мовчання не просто як «не-мовлення» вказує на кінець мовленнєвого акту і позначає його «німу» частину, коли не утворюються звуки, а є саме по собі свідомим багатофункціональним комунікативним актом, який не обов’язково має бути опозиційним до мовлення [2: 417]. Мовчання має інформативний та ситуативний характер, а його значення формулюється в межах певного мовного та позамовного контекстів. З огляду на інформативність, мовлення та мовчання можуть бути взаємозамінними [8: 310], адже можна «говорити» мовчки так само як і «мовчати», ведучи розмову.

Художньому мовчанню належить в дослідженнях окреме місце. Як вторинний відносно реального мовчання феномен воно визначається специфікою художнього оформлення, наративних установок тексту та авторською майстерністю. Роль мовчання в художньому тексті, звісно не обмежується лише функцією узгодженого комунікативного сигналу (наприклад, пауза між окремими словами та реченнями), експлікованого відповідними графічними знаками. Це одночасно тема та стратегія побудови тексту і ведення оповіді.

Метою цієї статті є дослідження ролі мовчання як компонента міфічної оповіді шляхом аналізу способів його екстеріоризації у міфічній прозі Г.Е. Носсака та його значення в авторській концепції «міфічного» зображення сучасності та стратегій «міфічної оповіді».

Питання про те, який зв'язок існує між міфом та мовчанням, відсилає до студій щодо історії становлення свідомості та виникнення феномену міфу. Відповідь приховується у полярності міфічної структури, яка зумовлена особливостями етимології слова «міф». Як стверджує Ж. Гебзер, у слові «міф» закладено два діаметрально протилежні значення – «говорити» та «мовчати». Міф – це «німе споглядання свого внутрішнього світу» і одночасно його вираження, вербалізація побаченого (відчутого) [4: 77]. Виникнення міфу часто пов'язують із прагненням впорядкувати хаос незбагненого та безіменного, страх перед яким можна подолати силою мови – шляхом наділення невідомого іменем [10: 11]. І цей процес, природньо, завжди супроводжувався усвідомленням того, що мова, як і все в цьому світі, має свої межі. Таким чином мовчання є частиною релігійного (і міфічного) першодосвіду людини [10: 11].

З позиції філософії мовчання має два пласти: з одного боку мовчання як складова людської свідомості та основна передумова процесу творення образів та символів, з іншого боку – мовчання на межі і як межа мови, спосіб пізнання того, що перебуває поза понятійністю, сфера абсолютної істини. За Г. Облінгером, мовчання означає негацію зовнішнього світу і скеровує погляд на глибинні пласти внутрішнього Я [6: 18]. З такої перспективи мовчання слід розглядати як один із основних елементів «міфічної» мови, яка є інструментом вираження внутрішнього світу і в якій мовчання стає мовленням, а за мовленням може приховуватись мовчання.

Мовчання відіграє надважливу роль для міфічної оповіді у прозі Г.Е. Носсака. Воно лежить в основі всіх ключових мотивів, які творять систему міфічного у тексті: мотив кордону, межі (мовчання як межа між свідомим та несвідомим), мотив маски (мовчання як маска), мотив небезпеки та страху (мовчання як порятунк, запобіжний засіб), смерть (мовчання традиційно асоціюється зі смертю), мотив надсамотності (мовчання як метафора до міфічного простору в сенсі Носсака – «ніщо» (das Nichts), «порожнеча» (die Leere)).

У міфічній прозі Г.Е. Носсака мовчання присутнє на всіх рівнях і має різні форми вираження. Мовчать протагоністи, наприклад, тоді, коли йдеться про сферу «невимовного». Тоді мовчання – це єдина можливість наблизитись до того, що *вже* не підлягає вербалізації і *це* не має словесного вираження:

Das sind Worte. Sowie man sie gesprochen hat, schämt man sich, weil es nur Worte sind. Dann sucht man nach anderen Worten und schließlich *schweigt* man lieber [6: 56].

Es gibt so *vieles*, für das es an Worten fehlt und gerade das ist das Wirkliche. Es ist da, bestimmt, doch man muß selber dabeigewesen sein, *mitteilen lässt es sich nicht* [8: 107].

Ich sehe, wie er dort steht, allein, und begreife alles, *ohne dass ich es in Worte bringen kann* [8: 120].

Ця мовна позиція оповідача базується на переконанні, що мова як засіб комунікації недосконала і не здатна прадиво передати істину. Як наслідок виникає мовлення, первинною функцією якого є не звичний обмін інформацією, а процес самопізнання. Протагоністи опиняються у ситуації «граничної самотності», коли їхня поведінка як мовця не передбачає присутності слухача і свідчить про абсолютну байдужість до потенційного співрозмовника, тобто вони говорять буквально «в нікуди», «в порожнечу». І навіть якщо оповідь ведеться начебто в діалогічній формі, адресат виконує швидше формальну роль. Це демонструє, наприклад, «діалог» між двома студентами в оповіданні «Die Schalttafel» (роман «Spirale»), в якому оповідач несвідомо провокує Шнайдера виговоритись:

„Er blickte mich zwar an, aber im Grunde redete er schon gar nicht mehr zu mir. Es war ein Selbstgespräch. [...] Ich war nur der zufällige und irrtümliche Anlaß“ [9: 75].

Таке виразне нехтування співрозмовником виражається і в типовій для Г.Е. Носсака моделі «автор – видавець», яка імплікує фактично ігнорування публіки вцілому. Читач опиняється віч-на-віч із «звітом про пережите» (Erlebnisbericht) «вкрай монологічної форми»

і без жодних претензій на читача: «[...] es handelt sich um einen Monolog, der auch dann gehalten wäre, wenn es keinen Zuhörer gegeben hätte. Der Bericht ist nicht auf das Gelesenwerden angewiesen» [6: 10] Лише через видавця, якому ці особисті записи «автора» випадково потрапляють до рук, тексти виходять у світ. Ця позиція пояснює специфічну мовну організацію текстів Г.Е. Носсака.

Ізольоване та дистанційоване мовлення «в нікуди», характерне для прози Носсака, можна по праву ототожнювати з мовчанням, позаяк воно щоразу тут бере початок, ним супроводжується і в ньому розчиняється.

Фази мовчання у текстах мають особливе стилістичне навантаження. Вони виділяють зображувану ситуацію, підкреслюють її релевантність на фоні цілого тексту та експлікують наявність «невимовного», «асоціативного», «міфічного». Чим ближче до суті, до ядра міфічності, тим довші фази мовчання, тим статичніший хід подій, тим детальніше зображення. Так виникає певне напруження, яке сигналізує наближення ключового моменту.

Мовчання в прозі Носсака завжди значуще. Часто воно супроводжується зображенням невербальної поведінки героїв. З огляду на стратегію ведення оповіді, це відіграє особливу роль: уможливує художнє зображення мовленнєвого акту (зовні детермінованого як мовчання) як майже трансцендентної ситуації поза межами традиційного і раціонального. У тексті це передбачає екстрасенсорне спілкування мовою тіла:

„Er war es auch, der mich auf die Dame des Hauses aufmerksam machte. *Nicht mit Worten, sondern durch seinen beobachtenden Blick* wurde es mir bewusst, dass es irgend etwas mit ihr auf sich hatte. Ich war nämlich nicht der Gastgeber. *Sie kam auf mich zu und sagte... Nein ich glaube nicht, dass sie es sagte; sie gab mir die Hand, und ich wusste, dass sie sagen wollte:* „Ich dachte schon, du würdest gar nicht kommen.“ Das sollte kein Vorwurf sein, doch es machte mich gleich sehr traurig, weil ich ihr nicht helfen konnte. *Ich lächelte verlegen in ihre Richtung. Ich vermied es mit ihr zu sprechen und sie anzusehen. Das ist ja auch nicht nötig, wenn man einen kennen lernen will*“ [7: 31–32].

Або:

„Wir saßen sehr nah beieinander. Ich spürte ihre Wärme und spürte dadurch auch ihre Frage: Warum tust du so? Denn obwohl ich mir alle Mühe gab, es zu verbergen, spürte sie sicher meine Frage: Wer bist du eigentlich? So lauschten wir beide, während wir an der allgemeinen Unterhaltung teilnahmen, angespannt auf das, was hinter den Worten lag“ [7: 38].

В обох сценах зображено комунікативну ситуацію, яка не має акустичного оформлення (тобто зовні це німа сцена). Спілкування відбувається на трансцендентному рівні і є для обох комунікантів абсолютно зрозумілим. Коментарі оповідача, який з власної перспективи «озвучує» невербальне, підкреслюють особливий характер спілкування: беручи участь у розмові мовчати і напружено вслухатись у те, що ховається за словами.

Ще один приклад – фрагмент з «діалогу», що базується на опозиції «говорити – не говорити», де невербальні засоби наповнюють мовчання відповідним змістом.

„Vorhin waren Sie anders“, sagte ich. *Er schüttelte mit dem Kopf.* „Doch! Ganz anders. Oder haben Sie Angst?“. Es war mir, *als ob er ein klein wenig zusammenzuckte*, doch es kann auch eine Täuschung gewesen sein. „Wovor denn? Vor mir? Vor diesem Haus?“ Das hätte ich vielleicht nicht fragen dürfen; denn *sein Blick flackerte hin und her, als ob er nach einem Ausweg suche.* [...] „Kann ich Ihnen nicht helfen?“ sagte ich, weil mir nichts anderes einfiel. *Und da er den Kopf schüttelte:* „Warum kann ich Ihnen nicht helfen? Liegt es an mir?“ *Er schüttelt wieder den Kopf.* „Nein, es hat nichts mit Ihnen zu tun. Ich werde Ihnen schreiben“ [8: 29 – 30].

Згідно сюжету тут зображено дуже некомфортну ситуацію, в якій невпевненість та збентеженість одного з комунікантів природні та очевидні, а отже невербальні засоби (мовчазне похитування головою, здригання та хаотичний погляд) цілком доречні у цьому

контексті. Однак така мовчазна позиція героя, поряд з природньою реакцією на ситуацію та висловлювання мовця, імплікує те основне і надважливе, що не підлягає словесному вираженню. Тому мовчання тут має значно глибший підтекст, який тісно пов'язаний із авторською концепцією міфічного.

Як зауважив ще Л. Виготський, за кожним текстом стоїть певний невисловлений підтекст, що виражається через імплікатури, натяки, евфемізми, кліше та ряд риторичних фігур, які є важливою ознакою повсякденного спілкування [порівн. також 9: 21]. На думку Ж. Гебзера [4: 77–78], вирішальну роль у висловлюванні відіграє саме те, що в ньому залишається неартикульованим. Як це можна було побачити із вже наведених прикладів, замовчування постійно присутнє у текстах Носсака і має різні форми вияву, наприклад:

*Es begann bei dem „Kleinen Imbiß“, wie es auf der Einladungskarte hieß. Es kann auch schon früher begonnen haben, sehr viel früher sogar. [...] Manchmal scheint es mir, als ob es gar nicht erst begonnen habe, sondern immer schon so gewesen sei, von Anfang an. [SiN: 7]*

Займенник «es» виражає певне відчуття, а точніше позначає процес – внутрішній розвиток Я-оповідача на шляху «в ніщо», «в незастраховане». При цьому воно вводиться в текст як відомий факт без жодних коментарів і детальніших пояснень і набуває значення лише в контексті фонових знань про авторську концепцію міфічного та особливості тематики його творів.

Імплікатури і недомовки – важливий і характерний для стилю Носсака спосіб вербалізації мовчання, як це демонструє наступний приклад:

*Ich bin auf alles gefasst, habe ich zu dem jungen Geistlichen gesagt. Es blieb mir nichts anderes übrig, doch ich hoffe, dass es gut herauskam. Soweit es an mir liegt, will ich ihm gern dazu verhelfen, an das zu glauben, woran zu glauben er sich bemüht. Er ist so viel jünger als ich.*

*Ja, ich werde also die Eingabe für meine Begnadigung endlich unterschreiben, ihm zuliebe sozusagen, obwohl ich nicht weiß, weshalb und wofür ich begnadigt werden soll und wer eigentlich mich begnadigen will. Aber das braucht er nicht zu merken. Ich werde hingehen und mir das Papier vorlegen lassen, das sie für mich ausgearbeitet haben. Man wird mir erfreut auf die Schulter klopfen und sagen: „Na, sehen Sie. Warum denn nicht gleich!“ [9: 317]*

Наведений фрагмент, яким розпочинається оповідання «Die Begnadigung», містить низку сюжетних загадок та шифрів, на які лише поступово (якщо взагалі) знаходиться пряма чи непряма відповідь. Від самого початку текст продукує ряд незрозумілих, завуальованих фактів; постає низка запитань: *auf alles (gefasst sein) → [worauf?]; an das zu glauben, woran zu glauben er sich bemüht → [woran?]; das Papier, das sie für mich ausgearbeitet haben → [was für eins?]; ich werde hingehen → [wohin?]* sowie *ich und sie/man → [wer?]*.

Важливу роль в декодуванні неказаного тут відіграє ключове слово ‘Begnadigung’, яке винесене як заголовок і повторюється у тексті у різних комбінаціях. Воно суто асоціативно вказує на статус оповідача (в'язень) і відповідним чином локалізує події (в'язниця). Замовчуване і недоговорене фігурує в тексті у формі дійктичних елементів та займенників, які розшифровуються катафорично шляхом експлікації (контексту) та імплікації (підтексту).

Характерними є пасажі, які сигналізують, так зване, «місце стику» („Schnittstelle“ [5: 40]) мовлення і мовчання. Мовчання обриває речення, елімінує слова чи «ковтає» склади. Це руйнує будову речення як такого і вимагає використання особливих синтаксичних структур. Найбільш вживаними фігурами-екстеріоризаторами мовчання у Носсака є апосіопези.

*Sie werden Ihren Gott kaum finden, er ist hier nicht nötig; er steht nicht in den Vorschriften. Höchstens der Gott Ihres Vorgängers, aber der.... na, lassen wir das. [9: 354]*

„[Und] was den Engel angeht, ich habe ihn ja nicht gesehen, doch wenn der da sagt, es sei einer gewesen, wird es schon stimmen. Uns ist das alles nichts Fremdes, aber es geht um Sie, und die Frage ist...“. Da wandte sie sich zu mir.

„Hören Sie zu, Herr Nachtportier. Die Frage habe ich mir schon oft gestellt [...]“ [6: 52]

[...] Die Hauptsache ist... na, lassen wir das, *es lässt sich nicht aussprechen* [8: 178].

Er begann damit, dass er... Soll man das überhaupt erzählen? [8: 35]

Апосіопеза позначає раптове припинення мовлення, незавершене висловлювання як вияв хвилювання, стурбованості, невпевненості та ін. Прицьому основна інформація, семантичне ядро висловлювання залишається неартикульованим. Апосіопези сигналізують мовчання і одночасно рівень емоційного напруження мовця відносно сказаного, мовлення носить афективний характер:

Ich würde es nicht einen Tag aushalten. Und darum... Wie wollen die denn wissen, was ein Mann ist. [...] Etwa weil ich zwei schwere Kübel mit Viehfutter ohne Anstrengung tragen kann? Oder weil ich... Nein, Nellie, [...] [9: 35].

Апосіопези підкреслюють також фрагментарну структуру текстів Носсака. В середині тексту вони часто скеровують оповідь у інше русло, як наприклад у повісті «Nekyia»:

Da hatte ich das Gefühl, etwas versäumt zu haben, und mußte meine Wohnung aufsuchen. Als ich die Tür zu meinem Zimmer öffnete... Es lag unter dem Dach; [7: 45].

Як видно з прикладу, оповідач перериває розпочату думку і скеровує тему розмови від інформативної до описової частини оповіді. Незавершене висловлювання знаходить своє продовження у дещо варійованій формі значно пізніше (через 5 сторінок тексту):

[...] Als ich jetzt das Zimmer betrat, saß mein Vater auf dem Sofa [7: 50].

Іноді апосіопезою завершується ціле оповідання. Так, наприклад, «Unmögliche Beweisaufnahme» завершується низкою риторичних запитань, спрямованих фактично в нікуди:

Habe ich den falschen Namen gerufen aus alter Gewohnheit? Hätte ich gar nicht rufen sollen? Habe ich mich der Einsamkeit unwürdig gezeigt? Habe ich Verrat geübt an meiner einzigen Möglichkeit? Dann müßte man mich... [9: 250].

Не складно помітити, що ці питальні структури утворюють певну емоційну прогресію і в точці найвищого емоційного напруження висловлювання, а разом і ціле оповідання, переривається. Останнє речення – коментар видавця:

*Hier bricht das Protokoll ab, mitten auf der Seite und mitten im Satz* [9: 250].

Таким чином оповідання носить відкритий, фрагментарний характер.

Риторичні питання теж належать до способів екстеріоризації мовчання. Їхня особлива роль як риторичної фігури доповнюється особливою тематикою, якої вони торкаються: на ці запитання немає відповіді, бо мова йде про «незбагненне» і «невимовне». Єдина можлива відповідь тут – мовчання.

Особливістю мовної організації текстів Носсака є наявність семантично неповних висловлювань, хоч синтаксично вони являють собою завершене ціле.

Ich holte sie [die Postkarte – M.M.] hervor und las: „Liebe Großmutter! An meinem letzten Tage in der Heimat...“ Weiter las ich nicht. [...] Warum hatte dies Mädchen ihre Heimat verlassen? Doch, ich weiß es. *Sie wollte nicht warten*[7: 41].

Der junge Mann war schon gegen zehn in der Hotelhalle erschienen. [...] „Jetzt ist noch zu viel Betrieb“, sagte ich zu ihm. „Kommen Sie



bitte nach Mitternacht wieder.“ Mit den zwei Stunden musste er allein fertig werden. *Das Risiko konnte ich ihm nicht ersparen*[6: 28].

Позначені курсивом висловлювання не виявляють жодних граматичних відхилень, однак в семантичному плані вони «дефектні»: центральна інформація відсутня, причому контекст не містить жодних підказок для її встановлення. Читач змушений самотійно розшифрувати неартикульовану інформацію, володіючи при цьому відповідними фоновими знаннями відносно особливої тематики у творчості Носсака та його авторського розуміння міфічного.

Отже, мовчання виявляє у творчості Г.Е. Носсака свою релевантність не лише на рівні тематики та змісту, висуваючи на передній план проблему «невимовного», а також як важливий елемент наративної стратегії, текстотвірний елемент, який створює підґрунтя для «міфічної оповіді» і доповнює «міфічне» зображення сучасності у стилі Г.Е. Носсака.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анохіна Т.О. Семантизація категорії мовчання в англомовному художньому дискурсі. Монографія. – Вінниця: Видавництво «Нова Книга», 2008. – 160 с.
2. Арутюнова Н.Д. Феномен молчания // Язык о языке: Сб. статей Под общ. Рук. И ред. Н.Д. Арутюновой. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 624 с. – С. 417–436.
3. de Bruyker, Melissa. Das resonante Schweigen: Die Rhetorik der erzählten Welt in Kafkas *Der Verschollene*, Schnitzlers *Therese und Walsers Räuber-Roman*. – 1. Aufl. – Würzburg: Königshausen u. Neumann, 2007. – 380 S.
4. Gebser, Jean. Ursprung und Gegenwart. Teil 1 und 2. – 2. ergänzte Aufl. – Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1966. – 562 S.
5. Krammer, Stefan. "redet nicht von Schweigen –": Zu einer Semiotik des Schweigens im dramatischen Werk Thomas Bernhards. – Würzburg: Königshausen & Neumann, 2003. – 202 S.
6. Nossack, Hans E. Nach dem Letzten Aufstand. Ein Bericht. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1961. – 367 S. (NLA)
7. Nossack, Hans E. Nekyia. Bericht eines Überlebenden / Hans E. Nossack. – Hamburg: Krüger Verlag, 1947. – 138 S.
8. Nossack, Hans E. Spätestens im November. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972. – 277 S. (SiN)
9. Nossack, Hans E. Spirale. Roman einer schlaflosen Nacht. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. – 294 S.
10. Oblinger, Hermann. Schweigen und Stille in der Erziehung. – München: Ehrenwirth. – 181 S.
11. Rokoszowa, Jolanta. Schweigen – ein Problem der Sprache // Satz – Text – Diskurs. Akten des 27. Linguistischen Kolloquiums, Münster, 1992 / Peter-Paul König und Helmut Wieggers (Hg.). – Bd. 2. – Tübingen: Niemeyer, 1994. – S. 101–106.
12. Schmauks, Dagmar. Die Stellung des Schweigens im semiotischen Feld // Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation. / Siegfried Grosse, Hans-W. Eroms u.a.(Hg.). – Berlin u.a.: Erich Schmidt Verlag, 1996. № 1–4. – № 4. – S. 305–326.
13. Schmitz, Ulrich. Beredtes Schweigen – Zur sprachlichen Fülle der Leere. Über Grenzen der Sprachwissenschaft // OBST: Schweigen. – Oldenburg, 1990. – 192 S. – S. 5–58.
14. Wulf, Christoph. Präsenz des Schweigens // Schweigen : Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit / Dietmar Kamper ; Christoph Wulf (Hg.). – Berlin: Reimer, 1992. – S. 7–16.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Марта Музичук** – аспірант кафедри німецької філології факультету іноземних мов Львівського національного університету ім. І.Франка.

*Наукові інтереси:* стилістика, лінгвостилістичний аналіз тексту, інтерпретація тексту.

## **АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ**

**Наталія ПАВЛЕНКО (Житомир, Україна)**

*У статті розглянуто аспекти мовної картини світу та проаналізовано її основні компоненти.*

*The article deals with the aspects of world linguistic picture and analyzes its main components.*

Лингвокультурология – комплексная область научного знания о взаимосвязи и взаимовлияния языка и культуры – переживает в настоящее время период расцвета.

К числу основных категорий лингвокультурологии относится понятие «картина мира» – целостная совокупность образов действительности в коллективном сознании [10: 8]. Более того, «лингвофилософский концепт языковой картины мира можно было бы признать одним из антикварных украшений философии языка, ведь древность его вполне сопоставима с древностью последней» [11: 140].

О языковой картине мира много пишут (Попова З.Д., Макаров М.Л., Вежбицкая А., Воркачев С.Г., Степанов Ю.С. и т.д.), проводятся научные конференции, издаются научные сборники.

*Предметом* этого исследования выступают аспекты языковой картины мира и её компоненты.

*Целью* работы является выявление специфических особенностей составных частей картины мира.

Статья имеет связь с *актуальной тематикой* исследования языковых систем в полиэтническом и поликультурном пространствах.

Языковая картина мира объективно отражает восприятие мира носителями данной культуры, но человеческое отражение не является механическим, оно носит творческий (и поэтому в известной мере субъективный) характер.

Составные части картины мира неоднородны и представляют собой образы и понятия. Образы, с точки зрения психологии, – это картины, сформированные в сознании (pictures formed in the mind), при этом мы имеем в виду расширительное понимание слова «картина»: любое перцептивное, объективно существующее или придуманное психическое образование, Это могут быть зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные и вкусовые представления. Образы могут быть четкими и размытыми. Существуют также и другие компоненты картины мира, которые не являются перцептивными. Мы имеем в виду понятия – логически оформленные общие мысли о классах предметов и явлений. В формальной логике различают объем и содержание понятия. Под объемом подразумевается отображенное в сознании множество (класс) предметов, составляющих данное понятие; содержание понятия – это отображенная в сознании совокупность свойств и признаков предметов» [6: 403, 557]. У предметных понятий (например, зима) их объем может совпадать с образами. Что же касается абстрактных понятий, то говорить об образах в этой связи вряд ли представляется возможным.

Человек воспринимает картину мира не как хаотическое нагромождение фактов и предметов, а как «упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (групповом, индивидуальном) сознании» [9: 5]. Восприятие мира в значительной мере обусловлено, с одной стороны, принадлежностью индивида к различным общностям и, с другой стороны, его личными характеристиками: образованием, профессией, возрастом, полом.

Картина мира содержит и этнический компонент, который представлен языковой картиной мира и совокупностью традиций, обычаев, верований, суеверий, то есть тем, что предопределяет этнический стереотип поведения представителей того или иного этноса» [5: 81, 12: 474]. Языковая картина мира – это комплекс языковых средств, в которых отражены особенности этнического восприятия мира, «это совокупность представлений народа о действительности, зафиксированных в единицах языка, на определенном этапе развития народа» [9: 6].

Способность языковых средств, прежде всего номинативных, выражать информацию о мире с этнических позиций связывают в первую очередь с тем, что языковые системы имманентно по-разному представляют окружающую действительность: «Известно, что каждый естественный язык по-своему членит мир, то есть имеет свой специфический способ его концептуализации. Иными словами, в основе каждого конкретного языка лежит особая модель, или картина мира, и говорящий обязан организовать содержание высказывания в соответствии с этой моделью» [14: 3].

Второй составляющей этнической картины мира, играющей важную роль в восприятии действительности, являются, как было уже сказано, традиции, обычаи, верования, суеверия народов. Например, там, где мы видим одно число, англичане (и некоторые другие народы) видят другое. Речь идет об этажах. Если англичанин говорит, что он живет на третьем этаже (on the third floor), то для нас это означает, что он живет на четвертом этаже, то есть в таких случаях первый этаж не учитывается, считается как бы нулевым.

Обычно языковая картина мира, рисуемая тем или иным языком, связывается с его лексикой, что совершенно естественно: именно слова делят окружающую действительность на участки. В разных языках это деление происходит по-разному, что обусловлено системностью языка, в частности системной организацией лексики, не допускающей наложения одной системы на другую. Поэтому семантическое и функциональное тождество двух слов в разных языках в принципе невозможно (за исключением некоторых

терминологических образований), а имеются лишь разного рода соответствия; это обусловлено тем, что между единицами одной системы устанавливаются отношения, отличные от отношений в другой системе. Более того, за некоторыми словами скрываются уникальные понятия национального мироощущения, которым вообще трудно подобрать точные соответствия в других языках. В самом деле, слово *душа*, привлекшее в свое время внимание В. Гумбольдта» [3: 181], при переводе на другие языки интерпретируется весьма разнообразно. Например, если, во-первых, в сознании русского народа *душа* противопоставлена *телу* (душа и тело), то у англичан в соответствующем выражении противопоставлены *mind* «разум» и *body* «тело» – *mind and body* (ср. также: *камень с души свалился* – *it is a load off smb's mind*); во-вторых, это слово в русском языке – в отличие от английского – является частотным и входит в целый ряд выражений, которые редко переводятся на английский язык со словом *soul* – наиболее близким русскому слову в семантическом отношении, но далеко не покрывающим всего многообразия его проявлений. Из 34 русских фразеологизмов со словом *душа*, приводимых С. Г. Тер-Минасовой, лишь 4 переведены с использованием слова *soul* (в основном в значении *человек* – *not a soul*); чаще используется *heart* «сердце» (15 раз): *всей душой* – *with all one's heart*, *работать с душой* – *to put one's heart to one's work*; встречается также слово *conscience* «совесть»: *кривить душой* – *to act against one's conscience*» [13: 162-170]. В русской языковой картине мира слово и концепт *душа* – внутренний психический мир человека – занимают особое место; отсюда тяга к самоанализу, погружение в сферу внутренних переживаний, «копание в себе», так прекрасно описанные русскими писателями.

Различия в отображении языковой картины мира имманентно заложены в лексической системе языка. При этом различные участки этой картины «разработаны» в разных языках неодинаково, что в одних случаях объясняется условиями жизни, климатом. Этнос, считает Л.Н. Гумилев, «явление географическое, всегда связанное с вмещающим ландшафтом, который кормит адаптированный этнос» [5: 29]. Этим объясняется наличие в языке эскимосов обширной группы слов, обозначающих различное состояние льда, а в арабском языке – номинаций многочисленных разновидностей верблюда. Понятие «уют» в англоязычной культуре ассоциируется с понятием *тепла* в доме: *cosy* – *comfortable and warm*; *snug* – *cosy and tight*. Уют и тепло связываются общим оценочным знаком только в тех культурах, где людям часто бывает холодно.

В других случаях «разработанность» отдельных участков лексики обусловлена этнокультурными особенностями народа. Так, А. Вежбицкая считает, что в русской лексике широко – гораздо шире, чем в английской – представлены такие сферы, как *эмоциональность*, *иррациональность*, *любовь к морали*, отражающие наиболее яркие черты русского национального характера [1: 33–34]. По мнению П. Л. Коробки, в русской фразеологии шире представлены концепты *гостеприимство*, *корпоративность*, а в английской – *эгоизм* [7: 16–17].

Подобные «разработанные» или «акцентированные» (с точки зрения другого языка) участки концептуальной сферы будем называть, вслед за Е.В. Падучевой, семантическими доминантами» [8: 163–165]. Семантические доминанты могут создаваться не только лексическими единицами, но и грамматическими средствами. Так, А. Вежбицкая выделяет концепт *неагентивость*, создаваемый построениями с субъектом в дательном падеже типа *мне не спится*, *мне хочется*, *мне молено*, *мне нельзя*, *мне нужно* и др. [1: 33–34]. Г.А. Волохина и З.Д. Попова на материале русского простого предложения выделяют концепты *бытие объекта*, *бытие признака объекта*, *инобытие объекта*, *небытие объекта* как мыслительные образы, стоящие за синтаксическими конструкциями различного типа и – наряду с лексическими единицами – формирующими семантическое пространство русского языка [2: 194–196].

Тезис В. Фон Гумбольдта «язык есть выражение духа народа» в той или иной форме развивается во всех культурологически ориентированных лингвистических теориях [4: 372]. Языковая форма, строй языка, система категорий и доминантные категории в значительной мере определяют менталитет народа, говорящего на том или ином языке. Обычно исследователи, развивающие данное направление лингвистики, анализируют грамматические категории определенного языка, освещая их уникальную совокупность или экзотические

характеристики (наприклад, формальні способи вираження вежливості в японському, сверхдлительный аспект процесу – в турецькому мові).

Мовні картини світу відрізняються в граматичному та лексичному відношенні, при цьому граматична специфіка мовного картювання світу стосується тільки змістових граматичних категорій і походить від лексичної специфіки. Особливу роль в вивченні мовної картини світу грають фразеологічні одиниці, прислів'я, прецедентні тексти. Соціально-історичні характеристики життя народу в багатьох визначають особливості мовної вибіркової фіксації світу, в свою чергу, зафіксований в мові спосіб бачення світу впливає на активне соціально-історичне свідомство народу і його повсякденну поведінку.

Одне з найважливіших понять лінгвокультурології «мовна картина світу» визначається як система відображених в мовній семантиці образів, інтерпретують досвід народу, мовлячого на даній мові. Мовна картина світу є частиною ментальної картини світу і в свою чергу може бути розбита на певні області або представлена в певних аспектах, таких як, наприклад, ціннісна, емотивна або гумористична мовні картини світу. Принципово важливою для розуміння етнокультурної специфіки є ціннісна картина світу – частина мовної картини світу, моделюється в певних взаємопов'язаних оціночних судженнях, порівнюваних з юридичними, релігійними, моральними кодексами, загальноприйнятими судженнями здорового глузду, типовими фольклорними, літературними сюжетами. Це і буде однією з завдань нашого подальшого дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вежибіца А. Мова. Культура. Розуміння. М., 1996. – 416 с.
2. Волохіна Г. А., Попова З. Д. Синтаксическі концепції російського простого речення. Воронеж, 1999. – 289 с.
3. Гумбольдт В. Вибрані твори по мовознавству. М., 1984. – 245 с.
4. Гумбольдт В. Характер мови і характер народу // Гумбольдт В. Мова і філософія культури. М.: Прогрес, 1985. – С. 370–381.
5. Гумілев Л. Н. Кінець і знову початок. М., 2000. – 203 с.
6. Кондаков Н. И. Логічний словник-довідник. М.: Наука, 1976. – 720 с.
7. Коробка П. Л. Ідеомаітическа фразеологія як лінгводидактическа проблема: АҚД. М., 1998. – 127 с.
8. Падучева Е. В. Неопределенность как семантическая доминанта русской мовної картини світу // Determinatezza e indeterminatezza nelle lingue slave. Unipress, 1966. – 206 с.
9. Попова З. Д., Стернін І. А. Мова і національна картина світу. Воронеж: Истоки, 2002. – 195 с.
10. Постовалова В. И. Картина світу в життєдіяльності людини // Роль людського фактора в мові: Мова і картина світу. М.: Наука, 1998. – С. 8–69.
11. Радченко О. А. Поняття мовної картини світу в німецькій філософії мови ХХ століття // ВЯ. – 2002. – №6 – С. 158–163.
12. Степанов Ю. С. Констанції: Словник російської культури. М., 1997. – 497 с.
13. Тер-Минасова С. Г. Мова і міжкультурна комунікація. М., 2000. – 264 с.
14. Урысон Е. В. Мовна картина світу vs. необхідні представлення // ВЯ. – 1998. – № 2 – С. 3–6.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Павленко** – викладач кафедри слов'янських і германських мов Житомирського державного університету імені Івана Франка, аспірант Київського міжнародного університету.

*Наукові інтереси:* проблеми лінгвокультурології, текст і дискурс, політичний дискурс.

## **ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ POLITICAL GLOBALIZATION В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

**Тетяна ПЕТРИНСЬКА (Запоріжжя, Україна)**

*В статті досліджується мовна репрезентація концепту POLITICAL GLOBALIZATION в текстах англійськомовного публіцистичного дискурсу останнього десятиліття на основі методики досліджень текстових концептів. Аналізується роль вербалізаторів даного концепту в когезійній цілісності досліджуваних текстів.*

*The article deals with verbal presentation of concept POLITICAL GLOBALIZATION in the texts of English publicistic discourse of the latest 10 years using the text-based concept method. The role of the concept verbalizers in cohesion unity of the studied texts is analyzed.*

Сучасний період розвитку лінгвістичної науки характеризується посиленою увагою до мовних явищ як репрезентації досвіду, знань та уявлень мовців (концепт, картина світу, концептуальний простір тексту, прототип і т.д.). Концепт як методологічну категорію з

позицій різних підходів і переслідуючи широке коло завдань успішно досліджували Андрусяк І.В., Арутюнова Н.Д., Карасик В.І., Кубрякова Є.С., Приходько А.М., Степанов Є.С., Стернін І.А. та ін. У межах нашої роботи «концепт» ми розуміємо як **дискретну, мисленнєву, динамічну одиницю колективної свідомості, яка є способом і результатом категоризації знання і має вербальне вираження**. Актуальність даного дослідження ґрунтується на необхідності дослідження такого популярного в сучасному світі концепту як POLITICAL GLOBALIZATION (в дисертаційному дослідженні даний концепт досліджується як частина концепту GLOBALIZATION в політичному контексті англомовного публіцистичного дискурсу).

Враховуючи вищезазначене, **об'єктом** даного дослідження становитиме вербальна оболонка концепту POLITICAL GLOBALIZATION. **Мета статті** – дослідити засоби вербалізації концепту POLITICAL GLOBALIZATION в англомовному публіцистичному дискурсі останнього десятиліття.

Дана робота спирається на лінгво-когнітивну методологію, а отже дискурс виступає як одиниця когнітивного плану, тобто така, що здатна «презентувати знання про соціальний контекст, з урахуванням якого відбувається соціальна взаємодія за посередництвом текстів» [цит. за 1: 229-230]. Адже так чи інакше основними функціями тексту є когнітивна (повідомляє знання), аксіологічна (впливає на емоціональний стан) і прагматична (спонукає до дії) [2: 91]. Для опису вербальної оболонки концепту POLITICAL GLOBALIZATION застосовується методика дослідження текстового концепту (під **текстовим концептом** в даній роботі ми розуміємо **такий вид концепту, який вибудовується в дискурсі лексичними конструктами (термін А.А.Залевської) масиву однорідних концептів певної кількості досліджуваних текстів** [3: 130]), для дослідження якого зазначені функції тексту відіграють провідне значення і складають його основну суть, оскільки інформація, що є змістом концепту, існує в тексті-дискурсі, ним передається, спонукаючи до дій чи/та емоційно впливаючи на реципієнта.

Для дослідження було проведено відбір серед англомовних публіцистичних текстів суспільно-політичної тематики останнього десятиліття тієї частини, в яких концептом тексту (задум, ідея тексту) пропонується POLITICAL GLOBALIZATION. Вибірка корпусу текстів для дослідження формувалася під час роботи на основі відповідності ідейно-тематичного плану текстів поняттєвим якостям концепту. Для цього використовувались матеріали таких інтернет джерел як The Globalization Website, Global Issues Gateway, Global Issues, The Globalist, Harvard International Review, New Internationalist, Yale Global, Timesonline та ін., а також друковані видання BBC News, The Current History Magazine, Foreign Policy, The Futurist, The Globalist, The Guardian, Harvard International Review, The Independent, The Newsweek, The New York Times, Reuters, The Washington Post та ін.

Вербалізанти концепту GLOBALIZATION в контексті **ПОЛІТИКА** широко представлені в текстах, в яких концептом тексту, за результатами наших спостережень, виступає POLITICAL GLOBALIZATION («політична глобалізація»), наприклад: 'Reality Check' (Harvard International Review, Winter/Spring 2000), 'Obama is the Key Example of Globalization' (The Jakarta Post, Jan. 29, 2009), 'Globalization and Politics' (Businessworld, Sep. 17, 2008) та ін.

Політична глобалізація представляється як лінгвальна оболонка англомовного публіцистичного дискурсу для опису певних динамік, що лежать в основі розвитку, який спонукає розповсюдження авторитету, політичних практик урядів та інтересів поза соціально сформовані територіальні межі. Дослідники глобалізації сьогодні говорять про «транснаціональний політичний порядок», тобто про експорт політичної або світоглядної моделі, вважаючи, що визначальною рисою сучасного суспільства є не політичний режим, а глобальність. Глобальність суспільства передбачає неможливість існування локального соціуму, який би зміг самовизначитися поза світовою спільнотою [4: 42-43]. Англомовна публіцистика останнього десятиліття яскраво відображає даний погляд на явище глобалізації політики і рефлектує уявлення сучасних носіїв англійської мови про неї. Актуалізаторами даного контексту виступають в першу чергу такі одиниці, як 1) *global politics*, 2) *global cooperation*, 3) *international law*, 4) *global security*, які титуляризують лексичні групи одиниць,

що рефлектують ознаки концепту POLITICAL GLOBALIZATION в англомовному публіцистичному дискурсі.

1. Група вербальних репрезентантів концепту POLITICAL GLOBALIZATION, що відображає уявлення про глобалізацію як політичне явище, що проявляється в таких сферах як уряд, політичні напрямки і режими, влада, держава, об'єднана нами під титулом *global politics*. Зв'язок політичної сфери та процесів глобалізації очевидний. Тому все частіше в публіцистичних текстах ключові когезійні лексеми *politics, policy, affairs* даного фрагмента дискурсу залучаються до словосполучних моделей із титульними елементами номінативної парадигми концепту GLOBALIZATION, вживаючись з прикметниками *global: The Seattle Ministerial Conference of the World Trade Organization (WTO) demonstrated with disturbing force the huge confusions that haunt the public mind and much of global politics about the nature of trade and the process now known as globalization* (Harvard International Review, Winter/Spring 2000), дієприкметником *globalized*, дієприслівником *globalizing: Against this backdrop, Europe feels called upon to set the example as a model of a human-faced globalized and globalizing polity* (The Globalist, February 29, 2008.). Не менш поширеним є і словосполучення *political globalization: Political globalization did not accompany economic globalization of the 1980s and 1990s – and many governments avoid accountability when it comes to signed agreements or impending global crises like climate change* (The Business Standard, Aug. 17, 2006), яке безпосередньо номінує досліджуваний концепт.

Глобалізація, як свідчать вербальні оболонки англомовного публіцистичного дискурсу, змінює сам світовий політичний порядок життя і диктує новий “глобальний порядок”: *U.S military force and cultural appeal have kept the united states at the top of the global order* (Foreign Policy, March/April 2004). В свою чергу світовий порядок будується згідно ступеня могутності влади тієї чи іншої країни на світовій політичній та економічній арені: *<...> globalization cements uneven power relations and eliminates individual choice* (Timesonline, Feb.18, 2009). Таким чином сьогодні в структурі концепту POLITICAL GLOBALIZATION виділяється категоріальна ознака “регулювання міжнародних політичних відношень і світового порядку”.

Крім зазначених особливостей, глобалізація має здатність робити політичні процеси нечутливими до заборон державних кордонів: *"The consequences of globalization are beyond the powers of any one nation to control – even one as powerful as the United States"* (The Globalist, July 28, 2005).

Обговорюючи питання що несе в собі глобалізація, та розуміючи її як певну політичну течію, фахівці наголошують на зрушеннях як в бік демократії): *"Now, from remote villages of China to a gathering spot for day laborers in suburban Virginia, globalization has entered its more democratic phase"* (Washington Post, July 2006), так і в зворотній бік (відсутність або відхід від демократії): *<...> trade liberalization and globalization policies empty democracy of economic content, and remove basic decisions from the democratic influence of a country's people* (The Guardian, June 23, 2002).

Глобалізація також розуміється як певна сила, що несе свободу: *'The driving idea behind globalization is free-market capitalism'* (Foreign Policy, Fall 1999), про що свідчать такі когезійні одиниці відповідного сегменту англомовного публіцистичного дискурсу, як *liberal democracy, liberal globalization, ideas of freedom, free-market capitalism: The European Union shows the virtues of a more or less benign variety of liberal globalization* (The Globalist, February 29, 2008). Крім того вільна торгівля в світі і спосіб ринкових відношень між країнами характеризує сучасну економічну політику як “капіталізм”, точніше “капіталізм вільних ринків”: *The division is not unreasonable as modern globalisation involves rapid expansion of capitalism – and its problems* (Businessworld, Jan. 5, 2008).

В політиці глобалізація має відношення не лише до капіталізму, а, як свідчить матеріал проаналізованих текстів англомовного публіцистичного дискурсу останнього десятиліття, ще із цілим рядом політико-соціальних та квазі-політичних напрямків, наприклад: *deindustrialization, hegemony, anti-americanism, totalitarianism, parochialism, political unification, ultraliberalism: Globalization has become, with its dogma and high priests, a kind of new totalitarianism* (Foreign Policy, Fall 1999.). Отже в політичних колах глобалізація

асоціюється з та концептуалізується в якості певної політично-економічної сили, здатною нести зміни в політиці країн світу.

Антропологічний компонент концепту **POLITICAL GLOBALIZATION** втілюється вербальною репрезентацією категорії “суб’єкти політичних дій та процесів на глобальному рівні”. Суб’єктами глобальної політики можуть виступати як конкретні індивідууми, так і держави або уряди, які на міжнародному рівні стають “глобальними лідерами” (“*global leaders*”): *The obvious cause for this attitude is America and Israel. The fact that the former is the uncontested leader of globalisation and that the latter is its ally in this cause, is enough for many to conclude that something truly diabolical must be in the offing* (Al-Ahram Weekly, Jun. 56 2003), “жертвами глобалізації” (“*victims of globalization*”): *Victims of globalization, they see only other victims of globalization, of another colour and another faith* (Special Features, April 26, 2002), “глобальними громадянами” (“*global citizens*”): *I think India is being a responsible global citizen* (Newsweek, May 22, 2009), “глобальними гравцями” (“*global players*”): *We are a large nation, but we will participate as a responsible global player* (Newsweek, May 22, 2009), “промоторами глобалізації” (“*globalizers*”, “*promote globalization*”): *Globalizers, to be sure, do not claim that globalization is complete, only that the process is irreversible* (The National Interest, Spring 2000), “прикладом глобалізації” (example of globalization): *Obama Is The Key Example Of Globalization* (The Jakarta Post, Jan. 29, 2009).

(2) Поняття глобальної співпраці і порозуміння є ключовим в сучасній геополітиці, оскільки світ з кожним днем стає все більше інтегрованим, а деякі проблеми, як екологічні, економічні, політичні, так і проблеми безпеки, стають можливими лише на міждержавному та міжнаціональному рівні. Глобалізація, що пов’язує країни заради взаємної вигоди, так само здатна поєднати їх для глобальної співпраці (*global cooperation*). Досліджений матеріал демонструє вживання таких синонімів для актуалізації поняття “співпраці”, як *international collaboration: Global climate change, for example, will affect everyone, and if these changes are to be successfully addressed, international collaboration will be required* (The World And I, April 1997), *international partnership: It is a global new deal that will lay the foundations not just for a sustainable economic recovery but for a genuinely new era of international partnership in which all countries have a part to play* (Times online, March 1, 2009), *nuclear/global/international/multinational/ cooperation: Preventing the bubble [economy] from bursting will require an unprecedented degree of international cooperation* (USA Today Magazine, November 2003).

Звернімо увагу, що в межах інтегрованих словосполучень синонімізації підлягають як ядреневі нomeni *collaboration, partnership*, так і підрядні, що в свою чергу становлять когезійні елементи відповідного сегменту англомовного публіцистичного дискурсу *global, international, multinational, collective*.

До цієї ж лексичної групи ми пропонуємо відносити акціональні одиниці, що виражають певні дії, рішення, які мають бути невід’ємною частиною міжнародної співпраці. Перш за все це *collective/global action: "The global problem we have requires global action"* (The Independent, Feb.9, 2009), *global/shared/internationally agreed solutions/deal: Rebuilding global financial stability is a global challenge that needs global solutions* (Times online, March 1, 2009).

Поняття “міжнародності (інтернаціональності)” як ключовий елемент структури плану змісту концепту **GLOBALIZATION** в текстах англомовного публіцистичного дискурсу останнього десятиліття актуалізується лексемами *global, collective, universal, international, transnational: But here globalization may work in the other direction, bringing international pressure to bear on the powerful to compel it do what it would rather not* (The Guardian, Apr.10, 2009), що говорить про актуальність питання транснаціональних зв’язків в епоху глобалізації та когезійну питому вагу даної концептуальної ознаки для розбудови текстів відповідного сегменту англомовного публіцистичного дискурсу.

(3) До групи вербальних репрезентантів концепту **POLITICAL GLOBALIZATION** *international law* ми включили лексичні одиниці, що відображають уявлення про глобалізацію як таку, що сприяє/не сприяє розвитку міжнародного права і справедливості. Серед них найбільш частотною виявляється модель поєднання прикметника *international* з титульними іменниками групи *criminal court, tribunal, law* або з елементами його семантичної

парадигми: *International Criminal Court is created* (Time, July 27, 1998), прикметника *global* з іменниками *tribunal, system, set of rules, impulses: The U.S. refused to sign the treaty to create the global tribunal to judge war crimes because of reservations about sovereignty and jurisdiction* (Time, July 27, 1998), прикметника *universal* з іменниками *jurisdiction: Under the international law principle of "universal jurisdiction," if the US does nothing to investigate torture by its own officials, the door is open to prosecution elsewhere* (The Guardian, Apr.10, 2009), та *human rights: It [Globalization] could denote American cultural and economic imperialism. Or, for the more hopeful, it is the rise of global values and human rights* (Timesonline, Feb.18, 2009).

З позиції права глобалізацію розглядають не тільки як силу, що об'єднує уряди до міжнародного порядку, але і, навпаки, сіє несправедливість: *The social democrats, passionless technocrats and imperturbable administrators of the machinery of global injustice, without ideology or purpose, drift into decline* (Special Features, April 26, 2002).

(4) Останнім часом актуальним питанням світової спільноти стало вирішення на міжнародному політичному рівні проблеми світової безпеки (*global security*), що з кожним днем стає все слабкішою в силу розвинених можливостей сучасних військових технологій, ядерної політики, тероризму. До цієї групи вербальних репрезентантів включено, таким чином, ті, що відображають в текстах англомовного публіцистичного дискурсу зазначені положення.

В першу чергу сюди належать одиниці, що безпосередньо позначають поняття безпеки в публіцистичному дискурсі, це *security* (безпека), *securitization* (охорона): *"It's like a spider web in which we've all become linked through globalization and securitization, so we need a global solution, but it simply doesn't seem possible at this time and instead it's every country doing its own thing," he [Sung Won Sohn, an economics professor with California State University in the Channel Islands] added* (Reuters, Feb. 12, 2009).

Сучасні засоби масової інформації подають чимало матеріалу присвяченому міжнародному тероризму (*terrorism*), як одному з найзагрозливіших явищ для світової безпеки. Саме глобалізація, на погляд багатьох, дозволила тероризму стати на міжнародний рівень, оскільки дала можливість злочинцям, переміщатись по всьому світу за мінімальні строки: *For terrorism is itself a perverse expression of interdependence and the new limits on sovereignty, a tribute to the same extra-national networking forces that drive market globalization* (The Guardian, Feb.10, 2002).

Сучасний тероризм має глобальний характер поширення, а учасники злочинних груп за своїм місцем перебуванням і напрямками переміщення можуть охоплювати великі регіони в декілька держав. Активація лексеми *network* як елементу вербальної оболонки досліджуваної концептуальної групи свідчить про інтеграцію якостей та характеристик, що притаманні концептуалізації процесів глобалізації до концептуальної структури поняття "тероризм", витіснивши із активного вжитку лексему *group*: *...globalization is increasing both the geographical reach and the profit opportunities for criminal networks...* (Foreign Policy, Jan./Feb. 2003).

Зауважимо, що лексема *network* в текстах англомовного публіцистичного дискурсу витісняє за частотністю вжитку лексему *group* в аналогічному значенні, що представляє собою свідчення залучення поняття "мереживної взаємодії" до комплексу інгерентних ознак концепту GLOBALIZATION.

Поняття тероризму контекстуально координується та репрезентується одиницями, що позначають міжнародну злочинність та її учасників *transnational criminals, international organized crime, globalized crime networks: International organized crime has globalized its activities for the same reasons as legitimate multinational corporations have also globalized, taking advantage of the ability to recruit internationally, to be close to diaspora communities that can support them logistically and financially, and to have access to more affluent communities* (eJournal USA (America.gov.), Jun. 5, 2008).

Сьогодні, напевно не існує жодного прес видання, яке б не згадувало Осаму бін Ладена, ватажка міжнародного злочинного угруповання Алькаїда. Ці власні імена вже давно стали символами терору та ключовими когезійними елементами відповідних сегментів англомовного публіцистичного дискурсу.



*But this fact diverts attention from the effects of the information revolution and globalization which are making non-state actors (witness Al-Qaeda) more important and weak distant places (witness Afghanistan) more difficult to ignore* (The Guardian, Feb. 10, 2002).

Більш активного вжитку і частого вжитку набувають вербалізанти “міжнародного злочину”, до яких за семантичними ознаками зараховуються “піратство” (*piracy*), “незаконна торгівля зброєю, наркотиками, інтелектуальною власністю, людьми,” “незаконні грошові операції” (*illegal trade in arms, drugs, intellectual property, people and money*): *U.S. lawmaker says piracy threats fed by globalization* (Reuters, March 5, 2009).

Поряд з усіма небезпеками, що несе глобалізація, найсерйознішою на політичній арені світу вважають ядерну загрозу. В текстах цієї проблематики знаходимо втілення цього поняття із залученням лексеми *nuclear* у якості атрибутива до іменників *terrorism* (тероризм), *weapon* (зброя), *attack* (атака), *ambitions* (амбіції): *A fourth pillar of this effort [war against terrorism] should include Russian-American led cooperation in preventing any further spread of nuclear weapons to additional states, focusing sharply on North Korea, Iraq and Iran* (The National Interest, Fall 2002).

Вербальну оболонку поняттєвого сегменту “глобальна небезпека” конструюють контекстуально-синонімічні, лексико-семантичні або епідигматично споріднені одиниці з негативним оцінним забарвленням, як *war* (війна): *What he has to say to us in an age of globalization, in a so-called 'post-racial' age, is as valid as ever; and in some respects more urgent in a world where 25,000 children die in poverty every day; in a world where American soldiers are killing and dying in an unjust war, in a world where too many people are judged daily by the colour of their skin, or the name they give their God, rather than the content of their character.* (The Guardian, June 23, 2009), *threat* (загроза): *We similarly lack machinery for dealing with climate change, energy security, the spread of nuclear materials, disease and the threat of terrorism* (Newsweek, Oct. 25, 2008),

*conflict* (конфлікт): *The Cold War, artificially, managed to organize almost every regional conflict in the world into a global system of conflict* (Time, Dec. 20, 2000), *disaster* (катастрофа) або *danger* (небезпека): *The argument made here can be summarized in two propositions: first, nuclear terrorism poses a clear and present danger to the United States, Russia and other nations; second, nuclear terrorism is a largely preventable disaster* (The National Interest, Fall 2002).

Зазначимо, що дану вербальну парадигму сконструйовано за принципом актуалізації “каузативних фокусів”, які складають когнітивну модель концептуалізації даного поняттєвого сегмента.

Зміст концепту POLITICAL GLOBALIZATION в англійській мові розкривається широким спектром вербалізантів, які є важливими елементами когезійного простору досліджуваних текстів та які представлені у нашому дослідженні в ряді вузько-тематичних та поняттєвих груп. Сам концепт, таким чином, виступає як важлива частина англійської картини світу і невід’ємна категорія політичної свідомості сучасних носіїв англійської мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
2. Касавин И.Т. Ситуационный контекст // Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка / И.Т.Касавин. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. – С. 267–280.
3. Петрінська Т.С. Текстовий концепт як проєкція мовної картини світу в дискурсі // Нова філологія. Збірник наукових праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – №35. С.127–130.
4. Пролесв С.В, Шамрай В.В. Глобальне суспільство і модерна культура // Людина і культура в умовах глобалізації // Збірник наукових статей. – К.: Видавець ПАРАПАН. 2003. – С. 34–48.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Петрінська** – аспірант кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Запорізького національного університету.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, концептологія, дискурсологія, лінгвістика тексту.

## РЕАЛІЗАЦІЯ СЕМАНТИЧНОГО ЗМІСТУ КОНЦЕПТУ ВІРНІСТЬ У ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЯХ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна РЕВЧУК (Житомир, Україна)

Стаття присвячена виявленню ядерних і додаткових змістовних ознак концепту ВІРНІСТЬ за допомогою сучасних англомовних лексикографічних джерел, обґрунтовано домінуючу позицію лексеми 'loyalty' у реалізації досліджуваного концепту засобами сучасної англійської мови.

The article focuses upon the explication of the nucleolus and optional content features of the concept LOYALTY on the basis of modern English dictionaries and proves a dominant role of the lexeme 'loyalty' in realization of the concept under the research in the modern English language.

Загальна спрямованість сучасних лінгвістичних досліджень на реалізацію когнітивного підходу до аналізу мовних даних поряд із зростаючим значенням інтегративного підходу до вивчення соціальних і психічних явищ у лінгвістиці для встановлення особливостей використання мовних засобів об'єктивує актуальність дослідження. Представлення змістовних та додаткових ознак концепту ВІРНІСТЬ ядерними та синонімічними їм номінативними одиницями об'єктивує мету дослідження. Концепт ВІРНІСТЬ є абстрактним концептом з узагальненими семантичними ознаками і не має предметного референта у позамовному світі. Для встановлення лінгвокогнітивних аспектів вираження вірності звернемось до реконструкції змісту досліджуваного концепту в семантиці лексем сучасної англійської мови.

Основними представниками концепту ВІРНІСТЬ у сучасній англійській мові є лексеми *loyalty* та *faithfulness*. Проте ці форми існували в англійському словниковому запасі не завжди. У давньоанглійському періоді концепт ВІРНІСТЬ був представлений іменником *ē* (*ēw*), що мав значення "закон, вірність, шлюб". Дана лексема мала спільний корінь із готським *aīws* ("вічність") [1: 124]. Отже, у народній свідомості концепт ВІРНІСТЬ був пов'язаним із часовою характеристикою. На це вказує й існування лексеми *abidan* ("чекати"), яка у середньоанглійському періоді набула значення "залишатися вірним". На позначення концепту ВІРНІСТЬ вживались також прикметники *hold* ("дружній, вірний") та *truwe* ("правдивий, той, що викликає довіру, вірний") [1: 233; 8: 190; 8: 251]. Ці одиниці зберегли значення "вірний" і в середньоанглійському періоді. Залишки останньої лексеми мають місце і в сучасній англійській мові: *truwe* > *true* ("правдивий").

Іменник *loyalty* увійшов у вжиток лише у XV ст. До того часу існувала прикметникова лексема *loyal*, яка з'явилась в англійській мові у XIV ст. шляхом запозичення з французької ("leial", "leel"), що походить від лат. *legalis* із значенням "that which lies, that which is fixed" [11]. Одиниця *faithful* розвинулась у XIII ст. з середньоанглійських *feith* та *fey*, що походили від старофранцузької лексеми *feid* зі значенням "віра" [3: 172].

Описуючи зміст концепту, слід пам'ятати, що кожен концепт має певну, але не жорстку структуру. При описі його змісту можливий перелік концептуальних (змістовних) ознак (ЗО), що зазнали вербалізації та зафіксовані у мові [3: 160]. Вони є окремими ознаками об'єктивної чи суб'єктивної дійсності, які диференційно відображені у свідомості. Ядро концепту – це словникові значення лексеми, яка його репрезентує у мові. Периферійні ознаки є похідними від ядерних загальновідомих і відображають суб'єктивний досвід і асоціації лексеми [6: 53–58]. Концептуальні характеристики виявляються через значення мовних одиниць [2: 31; 5: 92]. Їх зміст визначається за допомогою аналізу словникових дефініцій з сучасних англомовних лексикографічних джерел.

Словникові дефініції визначають одиниці *loyalty* та *faithfulness* переважно через відповідні прикметникові лексеми *loyal* та *faithful*, які одночасно є видовими компонентами значення одна одної.

Так, у визначенні лексеми *loyalty* та *loyal* присутня видова сема 'faithful':

*loyalty* – 'the quality of remaining faithful' [10];

*loyal* – 'faithful in allegiance' [11]; 'faithful to any person' [12].

При тлумаченні лексеми *faithful* видовою семою є одиниця 'loyal':

*faithful* – 'remaining loyal' [10], 'loyal' [12], 'loyal and true' [13].

Однак є ряд ознак, які виключають можливість набуття статусу ключової номінанти у реалізації концепту ВІРНІСТЬ лексемою *faithfulness*:

1. дана лексема визначається лексикографічними джерелами не як самостійна одиниця, а у якості не визначеного дефініцією деривату від *faithful* [10; 11; 12];

2. полісемантичність лексеми *faithful*: ‘full of / steadfast in faith’ (ЛСВ1) [11; 12], ‘loyal’ (ЛСВ2) [12], ‘accurate, true to the original’ (ЛСВ3) [12], ‘given with strong assurance’ (ЛСВ4) [11].

Зважаючи на відсутність подібних ознак при аналізі лексичної одиниці *loyalty*, маємо підстави стверджувати, що домінантною лексичною одиницею реалізації концепту ВІРНИСТЬ у сучасній англійській мові є лексема *loyalty*.

Беручи до уваги абстрактність денотату аналізованого концепту, визначення семантики одиниці *loyalty* як базової номінанти вірності потребує представлення значення даної лексеми у більш експліцитній формі. Тому під час аналізу дефініцій лексикографічних джерел застосовуємо прийом уніфікації дефініцій та процедури семантичного розгортання.

Прийом *уніфікації дефініцій* полягає у виведенні одного загального значення лексичної одиниці. Тобто за однією й тією ж семантичною ознакою закріплюється лише одна форма її вираження. Такий синтезуючий підхід дає можливість отримати більш об’ємний список змістовних ознак. Правомірність перифрастичних перетворень визначень, поданих у кількох словниках, обумовлюється формальним, а не змістовним характером розбіжностей між визначеннями тлумачень одного й того ж значення [4: 9].

Основою процедури *семантичного розгортання* є підстановка сем видових компонентів у визначення дефініції. Це забезпечує зведення тлумачення до конфігурації з простішим зв’язком між формою та змістом [4: 7].

Застосування вищезазначених прийомів дає можливість сформулювати таке визначення лексеми *loyalty*: ‘loyalty is the quality or state of remaining firm and faithful to or a feeling of support or duty towards somebody (a person, a group of people) or something (principles, country, customs, friendship, government, an organization, etc.) displayed in resistance to temptation to desert or betray’ [9; 10; 11; 12].

У семантиці аналізованої лексеми виділяємо родові (категоріальні) та видові компоненти значення, що дають можливість виявити змістовні ознаки (ЗО) концепту ВІРНИСТЬ у сучасній англійській концептосфері. Родова сема “властивість чи стан, почуття” (*quality or state, feeling*) вказує на денотативну сферу свідомості людини (внутрішня установка суб’єкта). Видові компоненти конкретизують значення лексеми і фіксують наступні ЗО аналізованого концепту:

- якісна характеристика суб’єкта (*firm and faithful*) (ЗО1);
- особи як об’єкти вірності (*a person, a group of people*) (ЗО2);
- неживі об’єкти вірності (*principles, country, customs, friendship, government, an organization, etc*) (ЗО3);
- результат прояву вірності (*resistance to temptation to desert or betray*) (ЗО4).

Лексичні одиниці *loyal* (*‘firm and faithful in your friendship with or support for a person or organization or in your belief in your principles’*) [12], *loyalties* (*‘feelings of support or duty towards someone or something’*) [9], *loyalize* (*‘to restore to faithful allegiance’*) [15], *loyally* вербалізують такий самий набір ЗО, оскільки виступають видовими компонентами значення одиниці *loyalty*.

До словотвірного гнізда концепту ВІРНИСТЬ входить також лексема *disloyal* (*‘doing or saying things that do not support your friends, your country or group you belong to but the enemy’*) [10], яка реалізує ЗО5 “дія суб’єкта” та ЗО6 “опозиційний об’єкт вірності (контроб’єкт)”. Одиниця *loyalist* (*‘someone who is loyal, especially in times of revolt’, ‘someone who continues to support... especially during a period of change’, ‘one who supports existing form of government’*) [10; 12; 15] представляє ЗО7 “темпоральна характеристика”. На існування ЗО8 “сфера прояву вірності” у концепті ВІРНИСТЬ вказують такі випадки слововживання як *local / regional / tribal / family loyalty, a loyal friend*, а словосполучення *divided loyalties* (*‘loyalty to two different or opposing people’*) [10] об’єктивує ЗО9 – “кількість об’єкту вірності”, ЗО10 “припустимість дуальності об’єкта вірності” та ЗО11 “якісна характеристика об’єкту вірності”.

Семантичний аналіз лексем англійської мови, які репрезентують вірність, доводить, що поняття, зафіксоване гіперлексемою *loyalty*, тією або іншою мірою представлене у дефініціях усіх маніфестантів розглянутого концепту.

Оскільки одиниці *loyalty* та *loyal* найбільш об'єктивно, стилістично й емоційно нейтрально виражають смисл, спільний для всіх членів відповідно основних іменникового та прикметникового синонімічних рядів, та входять у якості експліцитного або імпліцитного компоненту значення в семантичні структури більшості членів кожного ряду, то вони є гіперонімами, об'єднуючи відповідно 9 іменників та 9 прикметників. Отже, лексеми *loyalty* та *loyal* є домінантними одиницями синонімічних рядів:

- іменникового: *allegiance, adherence, attachment* (ЛСВ3), *devotion, constancy* (ЛСВ2), *fealty, fidelity, patriotism, piety* [14];

- прикметникового: *faithful* (ЛСВ1, ЛСВ4), *staunch, devoted* (ЛСВ3), *patriotic, steadfast, constant* (ЛСВ3), *unswerving, unwavering, true* [14].

Кожен член синонімічного ряду – це перш за все актуалізація певного фрагменту певного концепту, новий ракурс його опису. Дослідження синонімічного ряду дозволяє виокремити додаткові ознаки концепту [7: 49]. Аналіз дефініцій синонімічних одиниць показав, що лише деякі з них експлікують додаткові ознаки “причини” (*fidelity, allegiance, attachment*) та “якісної характеристики властивості / почуття / стану вірності” (*devotion, devoted*) (рис. 1).

Лексеми *loyalty* та *loyal* являються архілексемами та ідентифікують ЛСП “вірність”. Об'єм значень даних одиниць (гіперонімів) потенційно містить набір ознак гіпонімів. Дані лексеми не є стилістично чи емоційно маркованими і мають похідні (*loyalize, loyalist, loyally, loyalism*) [9; 10; 13; 15].

КО Синоніми	КО											
	Якісна характеристика суб'єкта	Особи як об'єкти вірності	Неживі об'єкти вірності	Кількість об'єкту	Припустимість дуальності об'єкту	Наявність контроб'єкту	Дія суб'єкта	Сфера прояву вірності	Темпоральна характеристика	Результат прояву вірності	Якісна характеристика стану / властивості / почуття	Причини прояву вірності
<b>loyalty</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
adherence	✓	✓	✓				✓					
allegiance	✓	✓	✓									
attachment	✓	✓	✓									
devotion (em)	✓	✓	✓					✓			✓	
constancy (form)	✓	✓	✓					✓				
fealty (o-f)	✓	✓										
fidelity (form)	✓	✓	✓			✓	✓	✓				✓
patriotism			✓									
piety			✓				✓					
<b>loyal</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
devoted (em)		✓	✓				✓				✓	✓
faithful	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓			
patriotic			✓				✓					
steadfast (lit)	✓		✓				✓					
staunch (lit)		✓	✓				✓					
unswerving			✓				✓					
unwavering			✓				✓					
true	✓	✓										

Рис.1 Синонімічне представлення змістовних ознак концепту ВІРНІСТЬ

**Умовні позначення:** КО – концептуальні ознаки; *em* – emotional, *form* – formal, *o-f* – old-fashioned, *lit* – literary. **Графічні позначення:** □ – ядерні ЗО; □ □ – додаткові / факультативні ЗО; ■ – розмежування іменникового та прикметникового синонімічних рядів.

Таким чином, у сучасній англійській мові домінують стилістично нейтральною одиницею на позначення концепту ВІРНИСТЬ являється лексема *loyalty*. У семантиці аналізованої лексеми міститься загальна родова сема “властивість”, “почуття”, “стан”, яка вказує на денотативну сферу свідомості людини. Дефініції лексичних одиниць словотвірного гнізда зі спільним коренем *-loy-* (*loyalty, loyal, loyalties, loyalize, loyalist, disloyal*) дають можливість виявити ядерні змістовні ознаки аналізованого концепту. А саме, вони несуть інформацію про суб’єкта вірності (власника почуття / властивості / стану вірності), його дії, живі і неживі об’єкти вірності (по відношенню до яких ця якість / почуття / стан проявляється), їх кількість (один і більше), сферу, час і результат прояву почуття / властивості / стану вірності. Номінативні одиниці, синонімічні ядерним лексем на позначення концепту ВІРНИСТЬ, експлікують периферійні ознаки досліджуваного концепту, а саме “якісна характеристика стану / властивості / почуття вірності” та “причини прояву вірності”. Перспектива подальших досліджень полягає у побудові фреймової моделі знань про вірність у англомовній картині світу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева Л.С. Древнеанглийский язык. – М.: Высш. школа. – 1971. – 253 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: ТГУ, 2000. – 123 с.
3. Валюкевич Т.В. Лингвистический статус концепта „Внешность” (на материале английского языка) // Вісник Харківського національного університету. Комунікативні та когнітивні проблеми дискурсу. – Харків: Константа, 2001. – №537. – 224 с.
4. Вердиева З.Н. Семантические поля в современном английском языке: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1986. – 120 с.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996. – 246 с.
6. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 296 с.
7. Нурова Л.Р. Когнитивные основания организации синонимического ряда // Филология и культура. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – Ч.3. С. 48–49.
8. Смирницкий А.И. Хрестоматия по истории английского языка с VII по XVII в. – М.: Изд. лит-ры на иностр. языках, 1953. – 285 с.
9. Collins Cobuild English Language Dictionary / Ed. by J. Sinclair. – L.: Harper Collins Publishers, 1993. – 1703 p.
10. Longman Dictionary of Contemporary English / Ed. by Della Summers. – Harlow: Person Education Limited, 2003. – 1949 p.
11. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary / Ed. by F.C.Mish. – Springfield: Merriam Webster, 2003. – 1622 p.
12. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language / Ed. by Bernard S. Cayne. – Danbury: Lexicon Publications, 1993. – 1137 p.
13. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Ed. by A.S.Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 1055 p.
14. The Pan Dictionary of Synonyms and Antonyms / Ed. by L. Urdang, M. Manser. – London; Sydney: Pan Books, 1980. – 345 p.
15. The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles / Ed. by C.T.Onions. – Oxford: Clarendon Press, 1992. – Vol.1. – 1280 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Ревчук** – викладач кафедри англійської філології та перекладу імені проф. Д.І.Квеселевича Житомирського державного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси:* комунікативна та когнітивна лінгвістика.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ECONOMY МЕТАФОРІЧНОЮ МОДЕЛЛЮ ECONOMY IS WAR В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ**

**Марина РОМАНЮХА (Дніпродзержинськ, Україна)**

*У статті розглянуто особливості вербалізації концепту ECONOMY метафорічною моделлю ECONOMY IS WAR в сучасному англомовному медіадискурсі. Особливу увагу автор приділяє функціональній, структурній та ідеологічній специфіці метафорічної моделі ECONOMY IS WAR.*

*The article investigates the peculiarities of verbalization of the concept ECONOMY by the metaphoric model ECONOMY IS WAR in contemporary English media discourse. The author gives special consideration to the functional, structural and ideological features of the metaphoric model ECONOMY IS WAR.*

Вивчення когнітивних структур свідомості людини шляхом аналізу мовних фактів на сучасному етапі розвитку лінгвістики виступає одним з найбільш актуальних напрямків

розвитку мовознавства (Р. Водак, Дж. Лакофф, Т. ван Дейк, З. Кевечеш, Е. Гоутлі та ін.). Серед способів вербалізації цих когнітивних структур, тобто концептів, найбільш дієвою визнано метафоричну вербалізацію [8: 110]. Найбільш комунікативно релевантні концепти отримують множинне метафоричне осмислення [21: 109], оскільки єдиної метафори для переосмислення усіх значимих для суспільства ознак певного явища дійсності не може існувати.

Традиція дослідження воєнної метафорики для переосмислення сутності економіки була започаткована ще в античній філософії, де боротьбу було прийнято вважати основою буття людини. Геракліт вважав конфлікт та боротьбу фундаментом існування людського, тваринного та навіть неживого світу. Війна, як він стверджував, це „отець та цар всього”. Пізніше Т. Гоббс дійшов висновку, що суперництво та ворожнеча зумовлюються самою природою людини, вони призводять до насильства та сутічок, тобто до „війни усіх проти усіх”. Людина за природою є егоїстом, тому, на думку А. Сміта, і в своїй господарчій діяльності вона керується раціональністю та корисливістю.

Видатний військовий публіцист, автор класичної праці „Стратегія” О.О. Свечин наголошував, що усе міжнародне життя у мирний час представляє собою суцільне зіткнення інтересів окремих держав, які ведуть безперервну економічну боротьбу [11: 201]. Теза про антагоністичний характер економіки пронизує більшість спеціальних видань з практики ведення підприємницької діяльності, наприклад [9; 13].

Сучасною відомою роботою є дослідження метафорики бізнесу Дж. Клансі на матеріалі автобіографічних видань підприємців XVI-XX сторіччя [15]. В роботі О.В. Колотніної представлено порівняльний аналіз загальних та специфічних закономірностей метафоричного моделювання в сучасній російській та англійській економічній картині світу, та, зокрема, метафор сфери-джерела WAR [5]. Більшість дослідників підкреслює роль воєнної метафорики як рушійної сили саме в сфері підприємницької діяльності [20; 22], але на сьогоднішній день залишилися недостатньо вивченими питання функціонально-структурної систематизації воєнної метафорики, відкритості її структури, тобто здатності поповнюватися оказіональними метафорами, особливості комбінаторики та її ідеологічний потенціал в медіадискурсі.

Таким чином, **мету** даної статті можна визначити як комплексне дослідження метафоричної моделі ECONOMY IS WAR в сучасному англomовному медіадискурсі.

В результаті наших спостережень та числових підрахунків ми дійшли висновку, що метафорики на позначення концепту ECONOMY має зональну структуру: ядерна, медіальна зона, зона ближньої та дальньої периферії. Об’єкт нашої пильної уваги – метафорична модель ECONOMY IS WAR – належить до ядерної зони за кількістю вербальних репрезентацій в медіадискурсі. В нашому дослідженні ми спираємося на тлумачення медіадискурсу як тематично сфокусованої, соціокультурно обумовленої мовленнєвої діяльності в сфері масової комунікації [6: 39].

Сучасні дослідники мови ЗМІ наголошують, що це специфічна мова, яка нав’язує особливе бачення реальності [14: 12], власну структуру соціально-економічних цінностей, невидиму, жорстку ідеологію [16: 4]. На думку Т.Г. Добросклонської, зі зростанням ролі медійної сфери в житті суспільства також зростає роль ідеологічного компонента повідомлення [2: 192]. В найбільш широкому значення ідеологія визначається як будь-яка система знань, яка вважається природною або загальноприйнятою, особливо за умов замовчування або зневажання її соціального походження [19: 140]. Про можливість вивчення метафори як носія ідеології говорив Дж. Лакофф. Він наполягав, що метафора створює реальність для людини, особливо соціальну. Метафоричні моделі несуть особливе бачення економіки, тобто розкривають в концепті ECONOMY певні ознаки.

Розглянемо, які саме ознаки висвітлює в концепті ECONOMY метафорична модель ECONOMY IS WAR. З усіх зафіксованих нами моделей вона є найбільш широко представленою – 825 одиниць з загального корпусу в 3420 одиниць, що складає 24,1%. Різноманітність вербальних репрезентацій цієї моделі дозволяє говорити про її високу функціональність та про значний пояснювальний потенціал, що доводить її статус

„комплексної метафоричної моделі” [21: 83-84]. Структура комплексної метафоричної моделі ECONOMY IS WAR представлена у табл.1:

Таблиця 1

Структура комплексної метафоричної моделі ECONOMY IS WAR

ECONOMY IS WAR				
ECONOMIC POLICY IS WAR	INAPPROPRIATE STATE OF ECONOMY IS AN ADVERSARY	ECONOMIC REGULATION IS WAR STRATEGY		ECONOMIC ARGUMENT IS WAR
		INSTRUMENTS OF ECONOMY ARE WEAPONS	OUTCOME OF ECONOMIC REGULATION IS THE OUTCOME OF WAR	

Звернемося до прикладів та розглянемо кожну з цих моделей. Сучасна підприємницька діяльність базується на невикорінному змаганні, конкуренції, тому уявлення про діяльність у сфері економіки під кутом зору війни є цілком логічним. Перша проста метафорична модель (ПММ) ECONOMIC POLICY IS WAR характеризується великою групою номінацій на позначення боротьби, наприклад: *war, fight, battle, onslaught, wrestle, combat, struggle* та ін.

З розкриттям кордонів та ринків збуту контакти конкурентів стають все більш напруженими. З виходом на світовий ринок продукції легкої промисловості Китаю все більш відчутною стала загроза народження нового лідера світової економіки, тому в період 2005-2006 рр. нерідко на сторінках газет можна було побачити словосполучення *bra wars*, яке позначало жорстку боротьбу Китаю з протекціонізмом деяких європейських країн. По аналогії з цим висловом було утворено словосполучення *shoe wars: EU fires first salvo in "shoe wars". After the bra wars come the shoe wars.* (The Times, April 7, 2006)

Як видно з прикладу, легко впізнана лексика цієї ПММ займає стратегічні сильні позиції тексту. Дії Євросоюзу з запобігання банкрутству європейських виробників шкіряного взуття представлено як постріли зброї – *fires first salvo*. Виходячи зі словникових значень слова *salvo* робимо висновок, що вживання цього слова націлене передати образ довготривалої боротьби з азійськими конкурентами, адже одним зі значень цього іменника є „батарейна черга”.

Із відкриттям кордонів та активізацією процесів економічної інтеграції поле діяльності для агресивних підприємців та інвесторів значно розширюється, збільшуючи їх апетити: *From banking to telecoms, cosmetics to glassmaking, corporate France is in expansionist mood, gleefully striding into new markets, trampling over competitors and exploiting the globalised economy.* (The Economist, March 30, 2006).

В межах наступної ПММ INAPPROPRIATE STATE OF ECONOMY IS AN ADVERSARY фіксується уявлення про сторони, які знаходяться у стані ворожнечі. 'Ворогом' у метафоричному сенсі може виступати будь-який показник, який є загрозливим для стану підприємства або національної економіки, наприклад інфляція, війну якій регулярно оголошують уряди більшості країн, або дефляція – здешевлення товарів: *Things are so good, in fact, that the Bank of Japan has just declared victory in its epic battle with deflation.* (Time, March 12, 2006); *This isn't an accident, but the fruit of a deliberate government policy, a war on lending that Beijing has waged to help keep inflation in check.* (Newsweek, February 21, 2009)

Значущість людини у військовій справі екстраполюється на державних службовців та підприємців. Цілком зрозумілим є вживання номінацій людей або груп людей, які покликані протистояти ворогу, наприклад, *big gun, white knight: Gordon Brown and David Cameron call in big guns to fight recession* (The Times, January 15, 2009)

В період 2008-2009 рр. у зв'язку з кризовим станом світової економіки можна виділити цілий синонімічний ряд метафор: *worldwide financial Armageddon, financial crisis carnage,*

*mayhem, financial 9/11*. Початок кризи в сучасній економіці є таким самим непередбачуваним та небезпечним, як різноманітні військові атаки.

Перейдемо до наступної ПММ ECONOMIC REGULATION IS WAR STRATEGY. Великою є група іменників на позначення конфліктної сфери діяльності, наприклад, *battlefield, battleground, arena, front* та ін.: ***Any war with China and India will be fought on the economic battleground.*** (The Sunday Times, April 29, 2007)

Взаємодія країн у сфері торгівлі завжди вважалася ареною бойових дій, адже на світовому ринку керівництво кожної країни переслідує власний егоїстичний інтерес – максимум прибутків. У сфері регулювання міжнародної торгівлі Європа схиляється до доволі зрозумілого в цій ситуації протекціонізму: *France, and other European farm protectionists, may prove more flexible than they currently imply: this is hardly the first time they have promised to man the barricades shortly before striking a deal.* (The Economist, November 3, 2005)

Тему глобалізації традиційно супроводжують образи протистояння, адже з розкриттям кордонів прибутки як головна цінність капіталістичного світу знаходяться під загрозою.

Достатньо рельєфно у складі ПММ ECONOMIC REGULATION IS WAR STRATEGY виділяється ПММ<sub>2</sub><sup>\*</sup>, яку ми назвали INSTRUMENTS OF ECONOMY ARE WEAPONS. Для позначення інструментів впливу не існує більш експліцитної метафори, ніж зброя. Значущість та потужність зброї підкреслюють ефективність та масштаб економічної політики, яку проводять керівники держав або підприємств. В економічній сфері вирішальне значення мають гроші, тому саме вони найчастіше переосмислюється через категорію зброї. Сукупність іменників, які вказують на способи вирішення проблемної ситуації згруповано у синонімічний ряд *arsenal, armoury, ammunition, firepower, weapon*: *Andrew Liveris, Dow's chief executive, said the funds would give the company additional firepower for its long-standing plans to buy companies with faster-growing speciality chemicals assets.* (Financial Times, December 14, 2007)

В наступному фрагменті діяльність уряду по спасінню економіки через призму бойових дій вимальовується як рішуче використання вогнепальної зброї: *China, Malaysia, South Korea, Taiwan and Thailand have already announced fiscal stimuli. Singapore is expected to fire its hefty fiscal ammunition soon.* (The Economist, November 20, 2008)

Наступною ми розглянемо ПММ<sub>2</sub> OUTCOME OF ECONOMIC MEASURES IS THE OUTCOME OF WAR. Результати вирішення певної проблеми у сфері економіки в рамках наведеної моделі дозволяють розставити акценти та визначити переможця та переможеного (*winner* та *loser*); сам факт вирішення проблеми розуміється як перемога (*victory*): *Success is a tenuous quality, and last quarter's winners could still become next quarter's losers. But this past earnings season, when quarterly reports started to look more like body counts than financial statements, these companies managed, at least for a time, to come out ahead.* (Newsweek, February 27, 2009).

У той же час факт перемоги означає програш супротивника, його капітуляцію (*board capitulation*) та захоплення його території (*hostile takeover*): ***The charges relate to the hugely controversial hostile takeover in February 2000 of Mannesmann, a German conglomerate, by Vodafone, a British mobile-phone company. When Mannesmann's management board capitulated, some of its executives (past and present) were paid bonuses totalling euro57m (\$53m).*** (The Economist, September 25, 2003).

Останньою моделлю, яку ми виділили в рамках моделі ECONOMY IS WAR є ПММ ECONOMIC ARGUMENT IS WAR. Як відомо, ця модель вперше була виділена в роботі родоначальників когнітивного підходу до метафори Дж. Лакоффа та М. Джонсона. На нашу думку, ця модель фіксує агресивний характер будь-якої конфліктної взаємодії людей. Звісно, ця модель фіксує також і осмислення суперечок в економічній сфері крізь призму військової діяльності:

\* П р и м і т к а. Надалі для позначення подальшого структурування простих метафоричних моделей буде використовуватись уточнена абrevіатура ПММ<sub>2</sub> – проста метафорична модель другого рівня.



1. BEWLEY'S IN BATTLE TO KEEP ITS WINDOWS

*For Bewley's, breaking up will be hard to do. Dublin's oldest coffee shop is facing a dispute with its landlord over priceless stained-glass windows in the Grafton Street branch. (The Sunday Times, November 7, 2004)*

В цілому діяльність урядових чиновників, спілкування між землевласниками або конкурентами вимальовується як жорстка боротьба, націлена на здобуття перемоги у певній ситуації, наприклад, за допомогою метафор *to be at war, a call to arms, to be in a battle, to be under fire* та ін. Висловлюючись з приводу надмірної агресивності воєнної метафорики, американський дослідник мови бізнесу Дж. Клансі висуває декілька пропозицій щодо зміни провідної воєнної метафори підприємництва [15: 287–301]. Пропозиція зміни панівних образів викликає багато запитань, адже комплекс суспільних уявлень існує на когнітивному, домовному рівні, він має глибоке історичне коріння та можуть бути лише переформульовані та змінені на інші [1: 131]. В економічній сфері трансформація системи суспільних переконань, на нашу думку, має пройти шлях від практик боротьби „усіх проти усіх» до практик співпраці та взаємодопомоги.

Домінування практик протистояння проявляється також в надзвичайно розповсюджених випадках комбінування воєнних метафор з метафорами інших трьох моделей ядерної зони: *ECONOMY IS A SICKLY HUMAN BEING, ECONOMY IS NATURAL SELECTION, ECONOMY IS INTELLECTUAL OPPOSITION*. Одним з найбільш розповсюджених способів комбінування є конвергенція воєнних та «ігрових» метафор. Наприклад, в заголовку наступної статті про розмір державної допомоги США та Великобританії під час кризи комбінуються воєнні метафори *bazooka, peashooter* та ігрова *trumps*: *US bazooka for Fannie Mae and Freddie Mac trumps Brown's peashooter* (The Times, September 8, 2008)

Оказіональні метафори, що вказують на назви зброї (*bazooka, peashooter*), вказують на розмір рятівного фонду для США та Великобританії відповідно. Базука є набагато більш потужною зброєю, ніж іграшкова рушниця. Узуальна метафора *trumps* вказує на розстановку сил на світовій арені: США є сильнішими навіть у процесі боротьби з кризою. Обрані метафори відбивають панівну ідеологію американського імперіалізму, в термінах якої боротьба США проти усіх та перемога в цій боротьбі сприймається як норма, адже конкурентна боротьба належить до ключових рис американського національного характеру [3: 12]. США змагаються навіть у питанні врятування власної економіки з кризи.

У зв'язку з розглянутим прикладом зауважимо, що ми не зовсім згодні з тією тезою, що okazіональні метафори не здатні нести ідеологію, наприклад [17]. Дійсно, ідеологія є латентною, неявною, тому для її репрезентації в мовленні частіше використовуються метафори узуальні. Однак розглянуті okazіональні метафори *bazooka* та *peashooter* є лише частково okazіональними, адже вони певним чином розширюють існуючу узуальну метафоричну модель *ECONOMY IS WAR*.

Воєнна метафорика в медіадискурсі тісно переплітається з антропоморфною, адже війна не обходиться без страждань та смертей людей. В нижченаведеному прикладі конвергенція воєнних метафор *shoot it* та *underused weapon* з антропоморфною метафорою *supporting sick and healthy alike* створює образ „співчутливого” ворога, який вбиває з жалю: *Postponing the decision by supporting sick and healthy alike will only make the eventual pain greater and reduce growth. "If an institution is poorly managed and does not have a reasonable plan for working out its problems, they ought to go ahead and shoot it". (BusinessWeek, January 15, 2009)*

Як видно з прикладів, слабкість підприємства переосмислюється в ракурсі бойових дій – держава має рішуче припинити існування компанії, яка не здатна вижити під час скрутних часів.

Ідея боротьби здатна приймати різні форми, висвітлюватися через різноманітні ознаки існуючих в природі різновидів протистояння живих істот. Жорстокість війни між людиною та твариною також виступає основою порівняння при утворенні комбінованих метафор:

*Japan bull may be bloodied but it isn't finished yet*

*It is not time to give up on Japan just yet. During the past few months the Japanese market has stumbled after a powerful cocktail of worrying news.* (The Financial Times, May 31, 2005)

Обіграння узуальної метафори *bull* в наведеному заголовку, вочевидь, націлене на пригортання уваги читача: розкриття механізмів взаємодії прямого та переносного значення слова *bull* приносить читачеві певну інтелектуальну насолоду. Однак, за цією грою слів стоїть тверда впевненість в тому, що зростання на ринку Японії – це недобрий знак, і це зростання неодмінно має припинитися. З приводу останнього прикладу зауважимо, що розважання читацької аудиторії та ідеологічний вплив не є несумісними. На думку Р.Фоулера, чим більше розважає послання, тим більш підвладною є людина до його ідеологічного впливу [18: 145]. Змальовуючи ситуацію зростання на ринку Японії за допомогою образу пораненого бика, автор пропонує нам погодитися з тим, що на світовій арені в США не має бути конкурентів.

Систематичне комбінування метафор моделей ядерної зони свідчить про високий пояснювальний потенціал цих метафор у переосмисленні антагонізму в економіці. Відтінюючи та дублюючи одна одну в контексті, метафори моделей ядерної зони свідчать про єдність та цілісність усієї ядерної зони та утворюють метафоричну мегамоделю ECONOMY IS STRIFE.

Даючи загальну характеристику особливостям вербалізації концепту ECONOMY метафоричною моделлю ECONOMY IS WAR, можна з впевненістю говорити про її високу функціональність або експліцитність. Модель ECONOMY IS WAR профілює цілий ряд ознак концепту ECONOMY, а саме антагонізм, наявність цілі, складність ведення справ, потреба в сильному, досвідченому та рішучому лідері, ризик. Окрім цього, метафорика війни здатна підкреслити роль стратегії в економічному плануванні, взаємовідносини між підприємцями або державами, їх могутність та переваги, а також значущість грошей в економічній боротьбі. В рамках цієї моделі гроші представлені як зброя та мають стратегічну важливість. Висока функціональність моделі обумовлює її доволі розгалужену структуру, представлену чотирма простими метафоричними моделями.

Воєнна метафорика – прототиповий носій імперіалістичної ідеології, яка транслюється в економічному медіадискурсі в процесі метафоричної вербалізації концепту ECONOMY. Для репрезентації панівної ідеології широко застосовуються оказіональні метафори та контекстуальне комбінування воєнних метафор з метафорами інших трьох моделей ядерної зони: ECONOMY IS A SICKLY HUMAN BEING, ECONOMY IS NATURAL SELECTION, ECONOMY IS INTELLECTUAL OPPOSITION.

Припускаючи культурну універсальність метафоричної моделі ECONOMY IS WAR, **вважаємо перспективним** проведення порівняльного аналізу функціональних та структурних особливостей метафоричної моделі ECONOMY IS WAR в медіадискурсах різних лінгвокультур.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Водак Р. Взаимосвязь „дискурс-общество”: когнитивный подход к критическому дискурсу-анализу // Современная политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2006. – С. 123–136.
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
3. Карпова К.С. Вербалізація національно-специфічних концептів американського суспільства XX – початку XXI століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04./ К.С. Карпова. – Київ, 2008. – 17 с.
4. Когнитивная лингвистика/ З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314с.
5. Колотнина Е.В. Метафорическое моделирование действительности в русском и английском экономическом англоязычном дискурсе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. / Е.В. Колотнина. – Екатеринбург, 2001. – 242с.
6. Кожемякин Е. А., Переверзев Е.В. Подходы к изучению медиадискурса в современной междисциплинарной среде // Сб. трудов III Междунар.науч.-практ. конф. «Журналистика и медиаобразование» (Белгород, 25-27 сентября 2008 г.): в 2 т. Т. II / под ред. проф. М.Ю. Казак, проф. У. Перси, проф. А.В. Полонского, доц. Е.А. Кожемякина. – Белгород : БелГУ, 2008. – С. 38–43.
7. Полевые структуры в системе языка. / Науч. ред. З.Д. Попова. – Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 197с.
8. Приходько А.М. Концепти та концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332с.
9. Райс Л., Траут Дж. Маркетингові війни / Пер. з англ. І. Коберник. – К. : Companion Group, 2006. – 256 с.
10. Самигулина А.С. Когнитивная лингвистика и семиотика // Вопросы языкознания. – №3. – 2007. – С. 11–25.
11. Свечин А.А. Стратегия. – М. : Военный вестник, 1927. – 396 с.
12. Титова Н.Е. История экономических учений: курс лекций. – М. : Гуманит. Издат. центр ВЛАДОС, 1997. – 288 с.
13. Ярославский В. Военные методы в бизнесе. Тактика. – СПб.: Изд-во «Крылов», 2002. – 222 с.

14. Bell A., Garrett P. Media and Discourse: a Critical Overview // Approaches to Media Discourse. Ed. by Bell A., Garrett P. – Oxford : Blackwell Publishing, 1998. – P. 1–20.
15. Clancy J.J. The Invisible Powers. The Language of Business. – Lexington Books: New York, 1999. – 331p.
16. Fowler R. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. – London; N.Y. : Routledge, 1991. – 251 p.
17. Goatly A. Washing the Brain – Metaphor and Hidden Ideology. – John Benjamins Publishing Co., 2007. – 431 p.
18. Hartley J. Understanding News. – London and New York : Routledge, 1988. – 203 p.
19. Key Concepts in Communication and Cultural Studies. / Ed. by O’Sullivan T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M., Fiske J. – London : Routledge, 1994. – 368 p.
20. Kovács É. On the Use of Metaphors in the Language of Business, Finance and Economics [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://husse8.extra.hu/wp-content/2007/08/husse-8-on-the-use-of-metaphors-in-the-language-of-business.doc>
21. Kövesces Z. Metaphor: a Practical Introduction. – Oxford University Press, 2002. – 285p.
22. Liendo P. Business Language: a Loaded Weapon? War Metaphors in Business // Invenio, Vol.4, número 006. – Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, 2001. – P. 43–50.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Марина Романюха** – асистент кафедри іноземних мов Дніпродзержинського державного технічного університету.  
*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика

## **ВНУТРІШНЯ ФОРМА СЛОВА У СЛЕНГОВИХ ВТОРИННИХ НОМІНАЦІЯХ (НА МАТЕРІАЛІ СЛЕНГОВИХ СОМАТИЗМІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ)**

**Тетяна РУСАНОВСЬКА (Кіровоград, Україна)**

*У статті досліджено особливості внутрішньої форми вторинних номінацій частин тіла людини сучасного українського та німецького сленгу. На основі структурування когнітивної моделі досліджуваних одиниць виявлено типи загальних мотиваційних сфер сленгових соматизмів в українській та німецькій мовах.*

*In the article the peculiarities of the internal form of the secondary nominations of the human's parts of the body in the modern Ukrainian and German slang are investigated. On the basis of structuring the cognitive model of the units under consideration the types of the general motivation spheres of the Ukrainian and German slang somatisms are revealed.*

Дослідження внутрішньої форми (далі ВФ) мовних знаків має довгу історію та знаходило свою нішу у різних напрямках та школах мовознавчої науки (див. праці О.О. Потебні, В.М. Русанівського, О.С. Снітко, Т.Р. Кияка, В.М. Манакіна, М.І. Голянич, Р.І. Стефурак та ін.). Когнітивна парадигма лінгвістики не є виключенням. У центрі уваги когнітивної лінгвістики є взаємозв'язок мови і мислення. Встановлюючи кореляцію між екстралінгвальним знанням та власне мовним знаком, номінація пов'язує світ дійсності, відображений у свідомості мовця, зі світом мови. “Сліди” цієї кореляції містить ВФ номінації. Тож дослідження ВФ слова дає змогу викрити когнітивні механізми номінації. Тим більше, контрастивне дослідження ВФ одиниць різних мов, порівняння характеру мотивації та визначення контрастивних, типологічних та універсальних рис відкриває двері у лабораторію мовної творчості різних націй.

Предметом нашого дослідження є особливості внутрішньої форми вторинних номінацій соматизмів сучасного українського та німецького сленгу. Мета даної розвідки полягає у визначенні ВФ сленгових вторинних номінацій соматизмів на основі структурування їх когнітивної моделі та виявленні і зіставленні типів загальних мотиваційних сфер сленгових вторинних номінацій соматизмів української та німецької мов.

Основним механізмом вторинної номінації (далі ВН), у сленгу зокрема, є метафора. Це пояснюється тим, що визначальною рисою метафори у порівнянні з іншими видами семантичної деривації є властива їй образно-асоціативна подібність між первинним та метафоричним значенням. Лінгвісти виділяють кілька видів метафори. Метафору, яка виникає внаслідок потреби у номінації об'єктів дійсності, має на меті формування нового лексичного значення для позначення нової реальності і поняття на основі їх подібності за однією чи кількома ознаками та слугує творенню нових смислів визначають як номінативно-когнітивну метафору [6: 7]. Така метафора утворюється на основі подібності предметів функціонально чи за зовнішніми наочними ознаками і швидко втрачає свою образність. Сформовані в результаті цієї метафоризації номінативні одиниці виступають найчастіше омонімами. Однак у сленгу такий тип метафори не продуктивний.

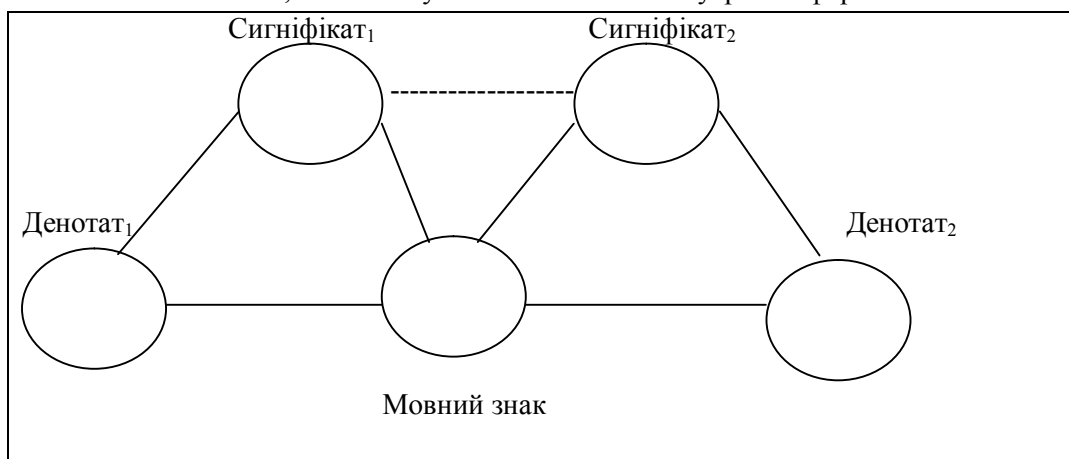
На відміну від номінативно-когнітивної, головною функцією образної (предикативної, ознакової, мовленнєвої) метафори є пошук образу, визначення смислових нюансів чи вираження оцінки та предмета, а не номінування його. Першочерговим завданням такої метафори є не стільки вказівка на об'єкт номінації, скільки характеристика його. Характеризуюча функція предикативної метафори дає змогу виражати суб'єктивне ставлення мовця і на рівні семантики номінації проявляється як експресивність. Експресивна метафора дає можливість якнайкраще реалізувати основні функції сленгу: створення ефекту новизни, незвичайності, передачі певного настрою, надання висловленню виразності, образності, уникненню штампів та кліше. Тому саме цей вид метафори притаманний сленговим ВН.

Метафоризація є механізмом вираження одного концепту в термінах іншого і відбувається на основі відповідного образу, що пов'язує асоціативні кореляції вихідного та вторинного концептів. Цей образ-уявлення (Р.І. Стефурак), символ переносу (Г.Н. Скляревська) є ознакою чи сукупністю ознак, які формують певне враження. Завдяки асоціативно-образній основі метафора усвідомлюється мовцями як двопланове утворення і якщо вона є вдалою та сприймається мовним континуумом, то з часом образ стирається, а вислів стає звичним і на перший погляд важко визначити його метафоричне походження. "Сліди" цього образу ми знаходимо у внутрішній формі слова, однак вони можуть бути стерті і нерозбірливі (у так званих "мертвих" метафорах), або чіткі і яскраві, що власне і характерно для експресивних метафоричних номінацій сленгу.

ВФ слова не є одиницею ментального простору, однак вона і не являється власне лінгвістичним явищем, хоча іноді й визначається як складова лексичного значення слова. Та якщо лексичне значення слова інформує про те, що являє собою дана номінована знаком реалія, ВФ дає інформацію про те, яким чином дана реалія була осмислена і номінована саме цим мовним знаком. Отже ВФ є поєднуючим елементом між формою та змістом мовної одиниці, пов'язує довербальну та вербальну стадії номінації. [7: 43].

Утворення образу-уявлення, що є основою ВН, не є довільними, воно детерміноване індивідуальними, етнічно-культурними та лінгвальними особливостями мовця, серед яких особливості етнічної ментальності, психіки, культура, міфологія, архетипи підсвідомого, особливості конкретної комунікативної ситуації, інтенції мовця і т.ін. У концепції ВФ О.О. Потєбні, який вперше визначив ВФ як результат творчості національної свідомості, існує трактування ВФ як певного вторинного розумового образу, що є основою творення нової номінативної одиниці, формування якого безпосередньо залежить від раніше набутого пізнавального досвіду [4: 135]. Зіставний аналіз ВФ слів у різних мовах дає змогу побачити "сліди мовної творчості народів, порівняти специфіку цієї творчості у своєму та чужому, збагативши таким чином власну мовну свідомість" [3: 242].

На відміну від первинної номінації, у вторинній мовний знак використовується вдруге, тому частина первинного лексичного значення переноситься у вторинне. Тому трикутник Г. Фреге при ВН доповнюється ще одним елементом – частиною сигніфікативного значення переосмислюваного слова, яка мотивує ВН і постає як її внутрішня форма.



Частина сигніфікату<sub>1</sub>, що не співвідноситься з новою номінацією, переходить у конотативне значення, або повністю втрачається [8: 160].

У нашому дослідженні для порівняльного аналізу сленгових ВН української та німецької мов, в тому числі їх ВФ, використано метод когнітивного аналізу. На наш погляд, такий метод аналізу метафоричного переносу є ефективним, оскільки дає можливість зазирнути у глибинну структуру знань і дослідити причини і мотиви метафоризації. При цьому не відкидається метод семантичного аналізу, оскільки він ефективний для аналізу “ославленої” частини концепту. Когнітивний же аналіз дає можливість сформулювати уявлення про ментальну структуру концепту.

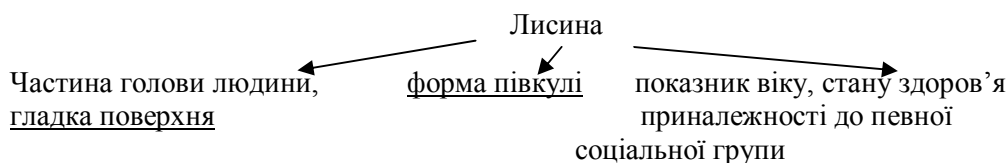
Теорія фреймів, яка бере свій початок ще з праць Ч. Філмора, знайшла свій розвиток і у вітчизняному мовознавстві. За С.А. Жаботинською, внутрішній лексикон людини є концептуальною мережею, що формується на основі фреймів. Визначено п’ять базових фреймів, які демонструють найзагальніші принципи категоризації: предметний (сутність характеризується з своїми кількісними, якісними, буттєвими, локативними та темпоральними параметрами), акціональний (предмети, що є учасниками подій, наділяються аргументним ролями), посесивний (виражається відношення посесивності (володіння, приналежності)), ідентифікаційний (представляє відношення категоризації) та компаративний (формується між просторовими зв’язками тотожності, співпадіння та подібності). [2: 83]. Інтеграція базових фреймів призводить до виникнення міжфреймової мережі, вузли (слоти) якої представлені абстрактними концептами можуть специфікуватися у значеннях різних мовних одиниць [2: 84].

Таким чином, для того, щоб дослідити та зіставити процес вторинного домінування у сленгу, визначити його напрям та специфіку, слід змодельовати міжфреймову мережу, що існує у свідомості мовців. Саме тільки лексичне значення слова, зафіксоване у тлумачному словнику, не дає достатньої інформації про ментальну структуру концепту. Для моделювання міжфреймової мережі ВН слід залучити також енциклопедичне та екстралінгвальне знання про позначуваний предмет. Найчастіше семантична трансформація слова відбувається не на основі диференціальних, конотативних, чи інших сем, а на основі тих асоціацій чи уявлень, пов’язаних з номінованим предметом чи явищем, тому первинне та похідне слова часто не мають спільного семантичного показника. Наприклад:

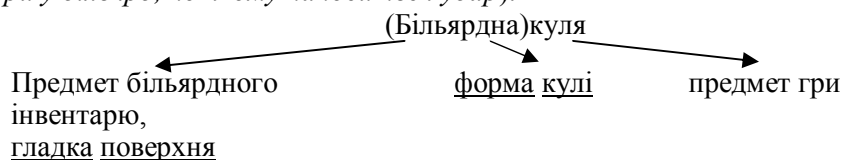
*Ну я і залутив йому прямо по **білярдній кулі*** [5: 60].

За тлумачним словником, *лисина* – „1. Місце на голові, де випало і не росте волосся“ [9]. (*Білярдна*) куля – ”1. Геометричне тіло, утворене обертанням кола навколо свого діаметра. 2. Предмет, що має таку форму” [9].

Предметний фрейм: ДЕЩО (*лисина*) є СТИЛЬКИ (*одна*), є гладкою, існує ТАК (*є*), існує ТАМ (*на голові людини*). Таксономічний фрейм: ДЕЩО-вид (*лисина*) є ДЕЩО-рід (*частина тіла*). Компаративний фрейм: ТАКЕ (*форма*) ДЕЧОГО-референту (*лисина*) є ніби ТАКЕ-форма ДЕЧОГО-кореляту (*півкулі*). Посесивний фрейм: ДЕЩО-ціле (*голова людини*) має ДЕЩО-частину (*лисину*). Акціональний фрейм: ДЕЩО-агенса (*лисина*) виконує дію (*є показником віку людини або стану її здоров’я, а також приналежністю до певної соціальної групи*).



Предметний фрейм: ДЕЩО (*(білярдна)куля*) є СТИЛЬКИ (*одна*), є гладкою, існує ТАК (*росте*), існує ТАМ (*на білярдному столі*). Таксономічний фрейм: ДЕЩО-вид (*(білярдна)куля*) є ДЕЩО-рід (*предмет білярдного інвентарю*). Компаративний фрейм: ТАКЕ (*форма*) ДЕЧОГО-референту (*(білярдна)куля*) є ніби ТАКЕ-форма ДЕЧОГО-кореляту (*кулі*). Посесивний фрейм: ДЕЩО-ціле (*білярдний інвентар*) має ДЕЩО-частину (*(білярдуа)кулю*). Акціональний фрейм: ДЕЩО-агенса (*(білярдна)куля*) виконує дію (*є предметом гри у білярд, по якому наноситься удар*).



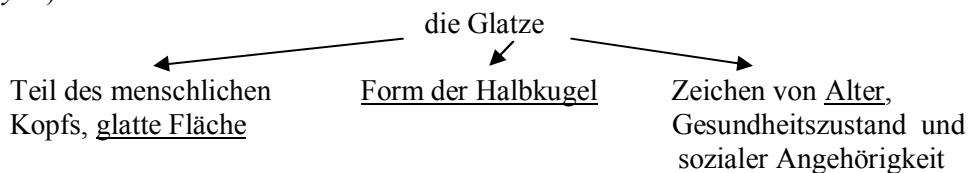
Таким чином, модель міжфреймової мережі дає змогу визначити, що вибір мотиваційної сфери даної ВН здійснено на основі подібності двох концептів за зовнішніми якостями, які можна спостерігати візуально, – гладка поверхня та округла форма. Напрямок асоціювання визначений життєвим досвідом мовця та вказує на сферу його інтересів.

Розглянемо приклад зі сленгу німецької мови:

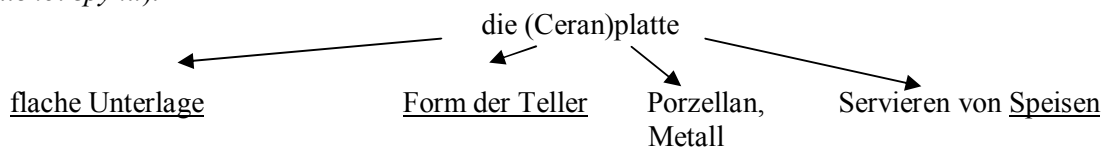
*Mein Vater hat voll die Ceranplatte* [11: 29]

За тлумачним словником, *die Glatze* – „größere, durch Haarausfall entstandene kahle Stelle auf dem Kopf“ [10: 1045] (*місце на голові, де випало волосся* (переклад наш – Т.Р.)). *Die (Ceran)platte* – „3.a) flache, einem Teller ähnliche Unterlage aus Porzellan, Metall o.ä. von verschiedener Größe und Form zum Servieren von Speisen“ [10: 2005] (*пласка схожа на тарілку підставка з порцеляни, металу чи ін., що може мати різний розмір та форму та слугує для подавання страв* (переклад наш – Т.Р.)).

**Предметний фрейм:** ДЕЩО (*die Glatze/лисуна*) є СТИЛЬКИ (*одна*), є *гладкою*, існує ТАК (*є*), існує ТАМ (*на голові людини*). **Таксономічний фрейм:** ДЕЩО-вид (*лисуна*) є ДЕЩО-рід (*частина тіла*). **Компаративний фрейм:** ТАКЕ (*форма*) ДЕЧОГО-референту (*лисуни*) є ніби ТАКЕ-форма ДЕЧОГО-кореляту (*півкулі*). **Посесивний фрейм:** ДЕЩО-ціле (*голова людини*) має ДЕЩО-частину (*лисину*). **Акціональний фрейм:** ДЕЩО-агенс (*лисуна*) виконує дію (*є показником віку людини або стану її здоров'я, а також приналежністю до певної соціальної групи*).



**Предметний фрейм:** ДЕЩО (*die Glatze/лисуна*) є СТИЛЬКИ (*одна*), є *гладкою*, існує ТАК (*є*), існує ТАМ (*на голові людини*). **Таксономічний фрейм:** ДЕЩО-вид (*лисуна*) є ДЕЩО-рід (*частина тіла*). **Компаративний фрейм:** ТАКЕ (*форма*) ДЕЧОГО-референту (*лисуни*) є ніби ТАКЕ-форма ДЕЧОГО-кореляту (*півкулі*). **Посесивний фрейм:** ДЕЩО-ціле (*голова людини*) має ДЕЩО-частину (*лисину*). **Акціональний фрейм:** ДЕЩО-агенс (*лисуна*) виконує дію (*є показником віку людини або стану її здоров'я, а також приналежністю до певної соціальної групи*).



Гладка поверхня та округла форма є ознаками, що лягли в основу мотивації даної ВН німецького сленгу.

Отже, якщо уявлення про предмет номінації, що існує у свідомості людини, представити як фреймову структуру, то процес ВН можна змоделювати як зв'язок між двома фреймами відповідних концептів. Такий зв'язок здійснюється на основі суміжності окремих слотів первинної та вторинної номінації. Інформація, яку містить суміжний слот первинної номінації, стає частиною фрейму ВН. Цей слот містить асоціативний образ, який виступає мотивуючою ознакою при вторинній номінації. Тож ВН є пізнавальним процесом, при якому відбувається взаємодія двох концептосфер та встановлення їх взаємозв'язків. „Сліди“ цього когнітивного процесу містить ВФ вторинної номінації, яка у сленгових номінаціях соматизмів зазвичай легко експлікується завдяки їх образності та експресивності.

Більш загальне уявлення про особливості мовної творчості у сленгу дозволяє сформулювати дослідження мотиваційних сфер відповідних сленгових ВН. У якості сфери мотивації сленгових ВН соматизмів української та німецької мов виступають різні концептуальні простори. У результаті дослідження їх з точки зору переваг, характерних для українського та німецького мовного континуумів виявлено, що у ролі мотивуючих сфер, які стають „донорами“ при ВН соматизмів, виступають антропосфера (назви людини та частин її тіла), біосфера (назви тварин та частин їх тіла, рослин та їх частин), сфера артефактів (назви

предметів побуту, знарядь праці, технічних пристроїв і под.), сфера абстрактних понять. Наведемо схему інтеграції концептуальних просторів у сленгових ВН соматизмів:

### 1. Сфера артефактів:

1.1. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← ТЕХНІЧНІ ПРИЛАДИ, ПРИСТРОЇ, МЕХАНІЗМИ, ЇХ ЧАСТИНИ (укр.: *комп'ютер, кардан* → голова; *табло, інтерфейс* → обличчя; *фари* – очі; *румпель, штуцер, рубильник, пилосос* → ніс; нім.: *die Lampe, das Floppy* → der Kopf; *das Zifferblatt, der Feuermelder* → das Gesicht; *der Rotor* → das Haar; *die Chips, die Horchklappen* → die Ohren та ін.)

1.2. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← СПОРУДИ, УСТАНОВКИ, ЇХ ЧАСТИНИ (укр.: *дах, купол, кабіна, клуня* → голова; *стриха* → волосся; *молокозавод* → груди; *шпалери* → руки; *заготовки, стропила* → ноги; нім.: *das Dach, der Hutständer, der Denksalon* → der Kopf; *die Aknefarm, die (Gesichts)baustelle, die Filzcappe* → das Gesicht та ін.)

1.3. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← ПРОДУКТИ ХАРЧУВАННЯ (укр.: *балабуха, булочка* → голова; *яйце* → лисина; *балик* → живіт; *огризок, сарделька* → палець; нім.: *das Fratzengulasch* → das Gesicht; *die Bockwurst* → das Haar; *die Kloppen, die Milchtüten, die Apfeltaschen, die Fleischsäcke, die Quarktaschen* → die Busen; *die Gulaschhachse* → das Bein та ін.)

1.4. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← ПОБУТОВІ ПРЕДМЕТИ (ПОСУД, МЕБЛІ, ЗНАРЯДДЯ ПРАЦІ ТА ІН.) (укр.: *черепок, макітра, жбан, казан, чайник, ступа* → голова; *заточка, пачка, картка, портрет, н'ятак* → обличчя; нім.: *die Denkschüssel, die Karpe, der Ommer* → der Kopf; *der Sehdeckel, der Sehklappen, der (Glotz)korken* → das Auge; *der Riechkolben* → die Nase; *die Klapperkiste* → der Mund; *die Löffel* → die Ohren та ін.)

1.5. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← ПРЕДМЕТИ ОДЯГУ (укр.: *каска* → лисина; *шапка* → волосся/волоссяний покрив тіла; *пілотка, байка* → жіночі статеві органи; нім.: *die Kappe* → der Kopf; *der Permanentpullover, der Naturhaarpullover, die Buttermütze* → das Haar/die Behaarung; *die Fleischmütze, die Badekappe* → die Glanze та ін.)

1.6. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← МУЗИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ (укр.: *балалайка, гітара* → жіночі статеві органи; *бандура* → сідниці; нім.: *die Schaumglocken, die Glocken* → die Brust/der Busen; *die Trommelstöcke* → die Beine та ін.)

### 2. Біосфера

2.1. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← РОСЛИНИ, ЇХ ЧАСТИНИ (укр.: *диня, гарбуз, качан, кабак, кокос* → голова; *слива* → ніс; *корявка, цурпалка* → пальці; нім.: *die Melone, der Kürbis, der Wirsing, die Rübe, die Tomate* → der Kopf; *der Busch, die Bumspalme, das Brustjungle, das Achselhaardickicht* → das Haar/die Behaarung; *der Blumenkohl* → die Ohren та ін.)

2.2. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← ТВАРИНИ, ЧАСТИНИ ЇХ ТІЛА (укр.: *морда, рило* → обличчя; *хобот, орел* → ніс; *пауца* → рот; *вуха (спанієля), дойки, вим'я* → груди; *курдюк, кендюх* → живіт; *лапи, копита, клешні, ратиці* → ноги; нім.: *der Rüssel* → die Nase; *das Rapptaul, die Gusche, die Maulfotze* → der Mund; *die Achselkatze, das Achselfell* → das Haar/die Behaarung; *das Euter, die Igelschnauze, das Mäusefäustchen, das Milchferkel* → die Brust/der Busen та ін.)

2.3. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← ПРИРОДНІ ТІЛА, ЯВИЩА, ЛОКАЛЬНІ ПОНЯТТЯ (укр.: *поле* → лисина; *лиса гора* → живіт; *дорога(у)* → вена; *звізда* → синець; нім.: *das Testgelände* → das Gesicht; *das Stoppelfeld* → die Behaarung; *die Mundsteppe* → der Mund; *das Hühnerfriedhof, das Schnitzelfriedhof* → der Bauch та ін.)

### 3. Антропосфера

3.1. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← ЛЮДИНА, ЧАСТИНИ ЇЇ ТІЛА (укр.: *бабега* → голова; *бульбоїд* → ніс; *прищ(і)* → груди; *мозоль, відросток, кишка, авторитет* → живіт; *відростки, каліки, маслаки* → ноги; нім.: *der Nasennachbar* → der (Schnurr)bart; *die Knie* → die Glanze; *blaue Augen, das Milchdrüsenfettgewebe, die Dickmanns, die Flachbremser, die Zwillinge* → die Brust/der Busen та ін.)

### 4. Сфера абстрактних понять

4.1. ЧАСТИНА ТІЛА ЛЮДИНИ ← АБСТРАКТНІ ПОНЯТТЯ (укр.: *образ* → обличчя; *шари* → очі; *овали* → груди; *натура* → тіло; нім.: *der Achselfasching* → die Behaarung; *die Doppelbelastung* → die Brust; *die Bauchintelligenz* → der Atem та ін.)

Число наявних у мові ВН, „донором“ яким виступає певний концептуальний простір, дає інформацію про його популярність, важливість для даного мовного континууму. Результати дослідження свідчать, що сфера артефактів, а особливо сфера техніки, є найбільш актуальною концептосферою у ВН соматизмів українського та німецького сленгу. Актуальність її у свідомості носіїв мови визначається частотністю використання – рекуррентністю. Тобто дана концептосфера є на рівні актуального синхронного зрізу є найбільш комунікативно релевантною. Таким чином, аналізуючи кількість сленгових ВН, мотивованих кожною концептосферою, можна виявити її актуальність на сучасному етапі життя відповідної мовної спільноти. Такий аналіз має широкі перспективи дослідження, адже дозволяє краще збагнути особливості національної свідомості та виявити мовні та когнітивні “смаки” носіїв мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антропологическая лингвистика: Концепты, категории: Коллективная монография под ред. Ю.М. Малиновича. – М. – Иркутск.: 2003. – 251 с.
2. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ языка: фреймворк-сети // Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства. № 9: Проблеми прикладної лінгвістики – Одеса: Астропринт, 2004. – С. 81–92.
3. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. – К.: Знання, 2004. – 326 с.
4. Потебня А.А. Мысль и язык // Эстетика и поэтика. – М., 1976. – 192 с.
5. Словник сучасного українського сленгу / [Укл. Т. Кондратюк]. – Харків: Фоліо, 2006. – 349 с.
6. Слово как когнитивная, прагматическая и антропоцентрическая номинация: [коллективная монография]. – Мичуринск: МГПИ, 2003. – 171 с.
7. Степанов Ю.С. Слово и имя: пространство взаимодействия // Имя: слово, словосочетание, предложение, текст. – К., 1993. – 214 с.
8. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды / В.Н. Телия // Языковая номинация: виды наименований. – М.: Наука, 1977. – С. 129–222.
9. Тлумачний словник української мови онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slovyk.net>
10. Duden „Das große Wörterbuch der deutschen Sprache“ in 6 Bd. – Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut, 1976–1981.
11. PONS. Wörterbuch der Jugendsprache / Hgg. von H. Blocksidge, A. Cyffka u.a. – Stuttgart, 2006. – 144 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Русановська** – спеціаліст I категорії у відділі міжнародних зв'язків Кіровоградського національного технічного університету.

*Наукові інтереси:* проблеми когнітивного аналізу вторинних номінацій

## КОНЦЕПТ ПРОГРЕС У СУЧАСНОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**Тетяна САЛЕНКОВА (Миколаїв, Україна)**

*Стаття присвячена виявленню особливостей репрезентації концепту ПРОГРЕС у сучасному мас-медійному дискурсі української мови. В результаті дослідження визначено основні та додаткові конститутивні елементи зазначеного концепту, які представлені певними семантичними групами, що складаються з підгруп додаткових концептуальних відтінків.*

*The article deals with determining the peculiarities of the concept PROGRESS representation in modern Ukrainian massmedia discourse. The main and additional constitutive elements of the mentioned concept are defined in the process of the research. These elements are presented by certain semantic groups that consist of the subgroups which contain additional conceptual shades.*

Мова є засобом формування знань людини про світ. У процесі діяльності людина фіксує в слові результати пізнання. Осмислення й упорядкування наслідків внутрішнього рефлексивного досвіду людини й уявлень про об'єкти, явища дійсності та їхні ознаки є концептуалізацією [5: 258], яка відбувається за допомогою мови. Семіотичним результатом концептуальної репрезентації дійсності в етносвідомості є картина світу [5: 365]. Кожна культура має свою картину світу, фрагменти якої можна реконструювати під час аналізу семантичних особливостей функціонування концептів, з яких вона складається, зокрема концепту ПРОГРЕС.

**Метою** даної статті є вивчення семантичних сфер реалізації концепту ПРОГРЕС, а також виявлення особливостей репрезентації даного концепту в сучасному мас-медійному дискурсі української мови. **Актуальність** дослідження зумовлена пріоритетним місцем, яке посідає концепт ПРОГРЕС у картині світу української спільноти, адже ідея



прогресу належить до основних світоглядних настанов сучасності, оскільки безпосередньо пов'язана з життям та розвитком суспільства. Зазначений концепт вперше є об'єктом дослідження з позицій когнітивно-дискурсивного підходу до аналізу мовних явищ, що й визначає **новизну** роботи. На даному етапі значна увага приділяється вивченню особливостей функціонування концептів у дискурсах різних типів, зокрема такими науковцями як О.С. Кубрякова [3], В.І. Карасик [1], Ю.С. Степанов [6], А.М. Приходько [4] та іншими. Вибір мас-медійного дискурсу для даної статті зумовлений тим, що він становить найбільш адекватний контекст концептуалізації ПРОГРЕСУ, який містить набір типових предметно-референтних ситуацій, що конкретизують різноманітні характеристики феномену прогресу, суб'єктів та об'єктів прогресу.

**Матеріалом** дослідження є вибірка фрагментів текстів публіцистичного характеру, в яких експліковано концепт ПРОГРЕС, зокрема для аналізу було взято такі україномовні газети, як «Голос України», «День», «Дзеркало тижня», «Кримська світлиця», «Львівська газета», «Україна молода», «Урядовий кур'єр» за період з 2000 по 2009 роки.

Враховуючи положення теорії фреймової семантики Ч. Філлмора, зазначимо, що «слово представляє собою певну категоризацію досвіду, і в основі кожної категорії, що виражається словом, міститься мотивуюча ситуація, так званий мотивуючий контекст, який виникає на фоні уявлень і досвіду людини» [2: 58]. Це дозволяє моделювати принципи структурування й відображення певної частини досвіду та знань людини у значеннях мовних одиниць, що дає можливість виявити конститутивні елементи концепту ПРОГРЕС.

Для категоризації ознак концепту ПРОГРЕС розглянемо семантичні групи, які було виділено під час аналізу мовного матеріалу.

### 1. Семантична група «розвиток»:

*Україна продовжує зберігати за собою статус держави, науково-технічний, технологічний і кадровий потенціал якої дозволяє створювати конкурентоспроможну авіаційну продукцію, і перебуває в числі деяких країн світу, здатних забезпечувати **прогрес** у цій найважливішій і найскладнішій галузі світової економіки (Голос України. – 10.09.2008).*

У залежності від концептуальних ознак, яких набуває концепт ПРОГРЕС, виступаючи репрезентантом даної групи, можна визначити додаткові концептуальні відтінки, а саме:

- емоційно-експресивну характеристику досягнутого результату: великий, величезний, значний/незначний, надзвичайний прогрес:

а. Однак досвід наших західних партнерів свідчить, що завдання із досягнення **значного прогресу** в усіх сферах економіки цілком реалістичне, необхідно лише ефективно впроваджувати реальні реформи та узгодити з ЄС відповідні перехідні періоди (Дзеркало тижня. – 2009. – № 40).

- сферу діяльності: науковий, науково-технічний, технічний, соціально-економічний прогрес:

*Рецесія може відбуватися під впливом трансформації економіки індустріально розвинених країн на новому етапі **науково-технічного й соціально-економічного прогресу** або ж у зв'язку з підвищенням цін на енергоносії, зокрема нафту (Голос України. – 31.03.2009).*

2. Семантична група «рух уперед» представляє ідею переходу від менш досконалого до більш досконалого стану, ідею позитивних змін, які наближають до певної мети:

3. В. Ющенко повідомив, що доручив міністрові закордонних справ за півтора місяця підготувати документ, який засвідчив би прогрес у переговорному процесі з Євросоюзом, у тому числі й щодо лібералізації візового режиму (Україна молода. – 17.10.2009).

Можна визначити наступні додаткові концептуальні відтінки даної семантичної групи:

- напрямок, в якому здійснено перехід від нижчого до вищого рівня: прогрес у впровадженні програм, у реформах, переговорах, у боротьбі з корупцією:

2. У свою чергу, відзначивши прогрес України у проведенні ринкових перетворень, голова Європейської комісії Романо Проді висловив готовність Європи усіляко допомагати їй на шляху до ЄС (Кримська світлиця. – 10.10.2003);

- сфера, в якій здійснено перехід від нижчого до вищого рівня: економічний, політичний прогрес:

*Але парламентаризм – це сьогодні політичний прогрес, ключ до прогресу соціального, а це прямий інтерес народу (Голос України. – 13.04.2007).*

- наявність результату просування вперед: наявний, очевидний, зримий, ледь помітний, істотний прогрес:

а. Та в будь-якому разі думка про житло від 300–400 дол. за квадратний метр (нехай навіть не в столиці) – **очевидний прогрес** порівняно з торішнім польотом думки про «помірне зростання на 30% на рік» (Дзеркало тижня. – 2009. – № 42).

3. *Емоційно-експресивна характеристика досягнутого результату: життєво важливий, надзвичайно важливий прогрес:*

*Державний міністр Великої Британії у справах Європи зробив особливий наголос на необхідності продовження реформ і досягнення поступу у цьому напрямку. «Для України життєво важливий прогрес на шляху реформ, якщо вона планує реалізувати свої євроінтеграційні прагнення» (День. – 1.03.2007).*

### 3. Семантична група «покращення/вдосконалення»:

*Тобто Ви бачите зараз тут прогрес і, зокрема, покращення інвестиційного клімату? (День. – 13.03.2007)*

Додаткові концептуальні відтінки цієї групи є наступними:

- емоційно-експресивна характеристика досягнутого результату: значний/незначний, помірний, надзвичайний прогрес:

*Якщо казати про досягнення прогресу у реалізації окремих пріоритетів Плану дій, то це, безперечно, забезпечення свободи ЗМІ та свободи висловлювань (54,8% експертів вважають, що досягнуто «значного прогресу», ще 29,8% – «помірного прогресу») (День. – 23.03.2007).*

- тривалість досягнутого результату: одномісячний, річний прогрес:

*Робити ж якісь висновки на підставі **одномісячного прогресу** в металургії – означає пересмикувати з метою комусь сподобатися. У підсумку промисловість проти минулого року за п'ять місяців у мінусі – 31,9 відсотка, а «дна» ще не намацали (Голос України. – 01.07.2009).*

4. Семантична група «успіх», яка представляє ідею досягнення певного рівня досконалості або оцінює особисті досягнення:

*ЄС визнає та вітає **прогрес**, якого досягла Україна у консолідації демократії» (День. – 13.03.2007).*

Дана семантична група має наступні концептуальні відтінки:

- емоційно-експресивна характеристика досягнутого результату: величезний, значний, помірний прогрес:

*Востаннє британський міністр був в Україні у 2002 році і тепер на власні очі переконався в тому, якого **величезного прогресу** досягла за цей час Україна (День. – 1.03.2007).*

- персоніфікація прогресу, а саме прогрес гравця, прогрес політика:

*Хоча я не сприймаю **прогрес гравця** виключно за статистичними показниками – найголовніше, щоб молоді баскетболісти з Південного повірили у власні сили й демонстрували стабільність у грі (Україна молода. – 12.05.2006).*

### 5. Семантична група «прогрес», в якій прогрес виступає у ролі цінності:

***Прогрес** давно звільнив нас від більшості рутинних, суто шкільних операцій, наповнивши поняття грамотності новим, набагато демократичнішим смислом (Дзеркало тижня. – 2009. – № 38).*

Отже, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що основними конститутивними елементами концепту ПРОГРЕС є п'ять семантичних груп: «розвиток», «рух уперед», «покращення/вдосконалення», «успіх», власне «прогрес». Семантичні групи «розвиток», «рух уперед», «покращення/вдосконалення» та «успіх» складаються з підгруп додаткових концептуальних відтінків. Деякі з цих концептуальних

ознак є спільними, зокрема ознака емоційно-експресивної характеристики досягнутого результату є властивою для всіх чотирьох семантичних груп, а ознака сфери діяльності входить до семантичних груп «розвиток» і «рух уперед». Інші ознаки властиві тільки певній семантичній групі, зокрема ознака тривалості досягнутого результату характеризує семантичну групу «покращення/вдосконалення», а ознака персоніфікації прогресу властива лише семантичній групі «успіх». Семантична група «рух уперед» складається з найбільшої кількості додаткових концептуальних відтінків, що свідчить про їх особливу функціональну частотність у мас-медійному дискурсі української мови.

Слід зазначити, що конститутивними елементами концепту ПРОГРЕС є не лише семантичні групи, ядром яких є власне лексема *прогрес*, а також семантичні групи з відповідними концептуальними відтінками, ядром яких є деривати цієї лексеми, а саме: *прогресивний, прогресувати, прогресування, прогресуючий*. Розглянемо це на прикладах.

Лексема *прогресивний* надає можливість виділити наступні семантичні групи:

- **семантична група «фактори сприяння прогресу»**, складові якої позначають те, що сприяє прогресу, є політично, суспільно або економічно передовим, як наприклад: прогресивні ідеї, прогресивний фактор, прогресивна течія, прогресивні заходи, прогресивні технології:

*Гордість підприємства – зернові пластівці та мюслі, які виготовляються з високоякісної сировини за прогресивними технологіями на сучасному обладнанні й не мають аналогів в Україні (Голос України. – 12.11.2009).*

- **семантична група «удосконалення»**, складові якої позначають те, що веде до удосконалення, поліпшення чого-небудь завдяки своїм ідеям, настроям, поглядам: прогресивне мистецтво, прогресивна література, прогресивне законодавство:

*Уявляєте такого собі Тимофія Єрмаша, якого звинувачували в «боротьбі» з прогресивним кіномистецтвом? (Дзеркало тижня. – 2009. – № 38)*

*Якщо вони хочуть, щоб цей парламент взагалі був працездатним, бажають збереження власного статусу як народних обранців, то вони мають зробити все можливе для відновлення реальної законотворчої роботи для ухвалення по-справжньому прогресивного ринкового законодавства. Вибори нового керівництва ВР – один із показників того, чи хочуть депутати більшості відновлення такої працездатності (День. – 28.01.2000).*

- **семантична група «борець за прогрес»**, яка має ознаку персоніфікації, оскільки складові цієї групи представляють тих, хто, поділяючи передові ідеї, настрої, погляди, прагне до прогресу і бореться за прогрес: прогресивне людство, прогресивний діяч, прогресивна меншість:

*Аудиторія газети «День» належить до меншості, але до меншості думаючої, і я сподіваюся, що ця меншість – прогресивна. Це як озоновий шар. Він дуже тонкий, але жити без нього неможливо (День. – 16.03.2007).*

*Якщо ці міркування правильні, то диктатури нам не уникнути, і суспільству слід подбати, щоб прийшов диктатор «м'який», прогресивний, здатний проводити прогресивні реформи ((Дзеркало тижня. – 2009. – № 38).*

Лексема *прогресивність* дає можливість виділити лише одну семантичну групу «розвиток»:

*Кажуть, що прогресивність суспільства визначається ставленням до жінок, дітей і літніх (чи, радше, зимових) осіб (Голос України. – 4.04.2008).*

У межах цієї семантичної групи можна виділити додатковий концептуальний відтінок «ступінь розвитку»:

*За ступенем прогресивності Україна – аутсайдер. Вона поступається не лише найпрогресивнішій Руанді, а й Кубі, Росії та Мозамбіку (Голос України. – 4.04.2008).*

Лексема *прогресувати* надає можливість виділити наступні семантичні групи:

- **семантична група «рух уперед»**, яка представляє ідею переходу на більш вищий ступінь розвитку:

*Світ прогресує, і сьогодні варто думати, як людині не стати заручником прогресу. Ми здобули право на свої права, але, крім цього, існує ще й мораль (Голос України. – 26.11.2009).*

• **семантична група «успіх»**, яка представляє ідею досягнення певного рівня досконалості або оцінює особисті досягнення:

*На жаль, вищий еталон художньої гімнастики цих країн намагаються трішки урівняти з тими державами, де цей вид спорту лише починає розвиватися. Україна досить добре прогресує у техніці роботи з предметом. Ви ніде більше не знайдете таких гімнасток, як Анна Бессонова та Наталія Годунко, які б володіли такою швидкістю і майстерністю роботи з предметом (День. – 20.03.2007).*

Лексема *прогресуючий* надає можливість виділити **семантичну групу «рух уперед»**:

*Ще одна причина зниження творчого потенціалу вищої школи – прогресуюча, тотальна бюрократизація навчального процесу, що не знає жодних розумних меж (Дзеркало тижня. – 2008. – № 44).*

Отже, під час аналізу мовного матеріалу було визначено основні конститутивні елементи концепту ПРОГРЕС, які представлені п'ятьма семантичними групами: «розвиток», «рух уперед», «покращення/вдосконалення», «успіх», «прогрес». Чотири семантичні групи, а саме «розвиток», «рух уперед», «покращення/вдосконалення» та «успіх», складаються з підгруп додаткових концептуальних відтінків, які визначають емоційно-експресивну характеристику досягнутого результату, тривалість досягнутого результату, сферу діяльності, де відбувається розвиток, а відповідно і прогрес, напрямок здійснення переходу від менш досконалого до більш досконалого, а також ознаку персоніфікації прогресу з визначенням особи, яка досягає певного рівня розвитку. Окрім основних конституційних елементів, до структури концепту ПРОГРЕС входять також додаткові елементи, а саме семантичні групи з відповідними концептуальними відтінками, ядром яких є лексеми *прогресивний, прогресувати, прогресування, прогресуючий*. Аналіз цих дериватів показав, що вони також представляють вже зазначені семантичні групи «розвиток», «рух уперед», «покращення/вдосконалення», «успіх», але поряд з тим мають концептуальні відтінки, які відсутні в основних конститутивних елементах концепту, а саме визначають борця за прогрес, ступінь прогресивності і фактори сприяння прогресу. Це дає підстави віднести семантичні групи дериватів *прогресивний, прогресувати, прогресування, прогресуючий* з відповідними концептуальними відтінками до додаткових конститутивних елементів концепту ПРОГРЕС.

Перспектива подальшого дослідження вбачається у виявленні особливостей репрезентації концепту ПРОГРЕС у сучасному науковому дискурсі української мови, а також у проведенні асоціативного експерименту з метою уточнення наявності виділених конститутивних елементів у структурі концепту ПРОГРЕС для побудовання відповідної моделі зазначеного концепту.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Колесник Н.В. Фреймовая семантика Ч. Филлмора // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2002. – Вып. 22. – С. 58–66.
3. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знания о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
4. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Саленкова** – аспірант кафедри англійської філології Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, концепт, дискурс.

## ДЕТАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ЯК СКЛАДНИК КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ М.ДРЕБЛ

Світлана СБОРИК (Ніжин, Україна)

*У статті розглядається особливість когнітивного стилю (КС) М.Дребл, деталізація концептуалізації. Для цього аналізу піддається складник КС, полезалежність/полenezалежність. Досліджується мовленнєвий матеріал художніх творів письменниці.*

*This paper deals with the peculiarity of M. Drabble's cognitive style (CS), detailed conceptualization to be exact. To do so the component of CS, field-dependence/field-independence, is analyzed. Some data of the author's novels are examined.*

У центрі уваги сучасної лінгвістики перебуває вивчення мовної особистості [5: 7; 7: 6; 2], яку розглядають як сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють творення та сприйняття нею текстів [3: 3].

Досліджуючи мовну особистість, розглядають її типологію [2; 1] та структуру [3]. При другому підході аналізують те, як здібності й уміння особистості впливають на формування лінгвокогнітивних процесів свідомості, способів означування відображеної дійсності та структурно-мовну організацію текстів і дискурсу [5: 7; 2: 22].

Вивчаючи КС М.Дребл, ми розглядаємо пізнавальний аспект мовної особистості авторки, оскільки аналізується індивідуальна специфіка процесів отримання, обробки і представлення інформації

У дослідженні деталізації концептуалізації простору аналізу піддається один із складників КС – полезалежність/полenezалежність. Останній проявляється в аналітичності пізнавальних образів, схильності до деталізації, диференціації та орієнтації на релевантні елементи матеріалу, що сприймається. Полenezалежність характеризується об'єктивною пізнавальною спрямованістю і тенденцією структурувати інформацію, спираючись на власний досвід [9: 27-28; 8: 7; 14]. Крім того, образний і вербально-мовленнєвий канали обробки інформації є інтегрованими [10], а зв'язки між поняттями в змісті довготривалої пам'яті – більш диференційованими [12].

Полезалежність розглядається у якості протилежної до полenezалежності характеристики пізнавальної діяльності, коли всі елементи поля жорстко зв'язані, деталі сприймаються як такі, що важко відрізняються від їх просторового фону [11].

Досліджуючи деталізацію концептуалізації довкілля авторки дана стаття має на меті визначити структуруючу здатність сприйняття мовної особистості та її когнітивну спроможність долати організований контекст. Тенденція до розділу простору на окремі релевантні елементи, деталізація їх характеристик свідчатиме про аналітичну, активну здібність письменниці.

**Актуальність** дослідження полягає у визначенні і поясненні співвідношень між когнітивними характеристиками мовної особистості авторки і їх конкретними мовленнєвими реалізаціями.

Відомо, що даний складник КС характеризує спосіб концептуалізації дійсності мовної особистості, який спирається на механізм орієнтування, зосереджуючи увагу на об'єктах або межах поля сприйняття [5: 29].

Тому при поясненні принципів концептуалізації й мовного означування простору спираємося на образ-схеми, які вважають елементарними концептуальними структурами лінгвокогнітивної діяльності мовної особистості, що формується під впливом сенсомоторного досвіду та які слугують основою для творення більш складних образів свідомості [5: 20; 12: 250].

Оскільки нас цікавить просторово-перцептивна характеристика мовної особистості, то розглянемо структуру її фізичного орієнтаційного простору за допомогою таких образ-схем, як: топологічні (ВЕРХ – НИЗ, ЗЗАДУ – СПЕРЕДУ, ЦЕНТР – ПЕРИФЕРІЯ, ЗБОКУ (ЗЛІВА – СПРАВА), БЛИЗЬКО – ДАЛЕКО), перцептивні (МАСА, МНОЖИНА, ЗЛІЧУВАНІСТЬ, ОБ'ЄКТ, ЦІЛЕ – ЧАСТИНА), та просторово-моторні (МЕЖА, КОНТЕЙНЕР, ПОРОЖНІЙ (ПОВНИЙ), ВКЛЮЧЕННЯ (ВИКЛЮЧЕННЯ), ВМІСТ) (класифікація С.І. Потапенка) [6: 27, 29].

Розглядаючи сприйняття фізичного світу мовної особистості авторки, виокремлюємо такі його складники як КРАЇНА (АНГЛІЯ), ПРОВІНЦІЯ, ЛОНДОН, ДОМІВКА (ДІМ).

Авторка концептуалізує КРАЇНУ в якій живе за допомогою образ-схеми ЧАСТИНА – ЦІЛЕ:

*Where was a voice to speak to her, for her, for England? Where was Cromwell? [...] Was the country done for, finished off, struggling and twitching in the last artificially prolonged struggles of old age? (RW, 343).*

У даному прикладі метонімія ‘a voice to speak to her, for her, for England’ – ‘голос, який би поговорив з нею, заступився за неї, за Англію’, є ЧАСТИНОЮ ЦІЛОГО, чоловіка-героя, такого як Кромвель.

Розмірковуючи про сучасну їй Англію, авторка прагне якомога достовірніше показати час, в який відбуваються описувані події:

*There they gathered, the employee who lacks employment, the faithless priest, the investor about to hang himself in the expectation of plenty, the physician who will not be able to heal himself, the director who lacks all direction, the historian who denies the existence of history, the Jewish scholar of early Renaissance Christian iconography, the deaf man who hears voices [...] A mingling, of a sort in this exclusive, this eclectic room, this room full of riddles (RW, 36).*

Зображуючи сповнене парадоксів буття, мовна особистість сприймає кімнату як КОНТЕЙНЕР з УМІСТОМ – людьми в ньому. Представники англійського суспільства, *the employee* – робітник, *the priest* – священник, *the investor* – інвестор, *the physician* – терапевт, *the director* – директор, *the historian* – історик, *the scholar* – вчений, *the the deaf man* – глухий чоловік, концептуалізуються авторкою як ОБ’ЄКТИ (ЧАСТИНИ ЦІЛОГО), розміщені у близькій перспективі. Але з іншого боку, вони сприймаються як МАСА, сукупність (*a mingling*), коли розташовані у надблизькій перспективі, і позначають ЗЛИТТЯ.

ПРОВІНЦІЯ уособлює природу і фізичні артефакти, предмети, результати діяльності місцевих мешканців:

*[...] rural England [...] this little wood, these insects, that calling bird. [...] Marmalades and mustards and jellies with silly little frills and ribbons round their throats, Victorian pillow cases with honeysuckle patterns 'Home Baked' biscuits from the factory, pomanders, posies, lavender bags, pots (WE, 17-18).*

У даному описі виокремлюємо гештальт БЛИЗЬКО – ДАЛЕКО, який репрезентує відстань від тіла до об’єктів, на які вказують займенники ‘this’ – цей, ‘these’ – ці, ‘that’ – та. Крім того, елементи сільського англійського побуту: баночки з варенням, желе, ароматизовані букетики, мішечки з лавандою, горщики, тощо, концептуалізуються через образ-схему МНОЖИНА, яка репрезентує об’єкти у наближеній перспективі.

ЛАНДШАФТ ПРОВІНЦІЇ зображується у такий спосіб:

*The country looked so different from the car: it looked unique and beautiful [...] It was getting towards dusk, and the autumnal colours were deeper and heavier in the sinking light: the fields of corn were dark brown and gold, dotted ecstatically with poppies. The sky was purplish, with breaks of light coming somehow closer in front of a sombre, solid background of clouds that looked like plus (SB, 15-16).*

Змальовуючи пейзаж провінції, авторка концептуалізує сільську місцевість через ПЕРЦЕПТИВНИЙ КОНТЕЙНЕР, оскільки поле зору людини тлумачать як потенційну просторову межу, ВМІСТИЩЕ [4: 55]. Крім того, образ-схема МАСА у даному прикладі репрезентує образи, отримані з далекої позиції, оскільки об’єкти перебувають на значній відстані від індивіда. У цьому випадку поля зернових сприймаються як недиференційована маса з вкрапленнями маків. При концептуалізації неба з прогалинами світла перед хмарами, має місце образ-схема ЗЗАДУ – СПЕРЕДУ.

ЛОНДОН сприймається авторкою як ФІЗИЧНИЙ і ПЕРЦЕПТИВНИЙ КОНТЕЙНЕРИ: *[...] it looked marvellous from up here [...] the sky had been washed clear, and a clear pale luminous band of duck-egg blue-green light lay low over the city, heaping up overhead into deeper shades of cloudy blue a thick canopy of cloud above, from behind which a gold evening radiance fell on the glittering distance [...] there it lay, its old intensity restored, shining with invitation, all*

*its shabby grime lost in perspective imperceptible from this dizzy height, its connections clear, its pathways revealed. The city, the kingdom. The aerial view* (MG, 218).

При сприйнятті Лондона у якості ФІЗИЧНОГО КОНТЕЙНЕРА він розглядається у внутрішній перспективі, коли позначає простір, обмежений містом – ‘city’. У зовнішній – коли територія мегаполіса розширюється і він сам виступає у якості ВМІСТИЛИЩА – королівства – ‘kingdom’, що визначається метафорично. Зображуючи захоплюючу панораму Лондона з висоти дванадцятого поверху, оповідач концептуалізує його через ПЕРЦЕПТИВНИЙ КОНТЕЙНЕР, оскільки зір є межею поля сприйняття і іменник *view* (вид) свідчить про це. Крім того, місто сприймається через топологічні гештальти ВЕРХ – НИЗ, ЗЗАДУ, ДАЛЕКО.

Описуючи ДОМІВКУ, авторка змальовує таку домашню сцену:

*[...] Liz's tabby cat lies on the rug before the fireplace. A great gold-rimmed jug of yellow chrysanthemums, curved overbred formal globes, stands on the fireplace. Their acrid perfume mingles with the smell of baby, with Alan's Gauloise, with the sweeter scent from a small cut-glass of freesias, with the general smell of dust and room and home and cat and London. The lights are warm and low. A charming domestic scene* (NC, 23).

У наведеному фрагменті спостерігаємо деталізацію образу домашньої сцени, яку авторка концептуалізує через образ-схему ВМІСТ, що є частиною КОНТЕЙНЕРА. Крім того, зображувані предмети і об'єкти простору (кіт, камін, великий глечик з золотим обідком наповнений жовтими хризантемами, круглі скляні абажури, дитя, чоловік) сприймаються як ЧАСТИНИ ЦІЛОГО. Особливу увагу авторка приділяє модальнісним характеристикам образу. Одна з них – модус перцепції, запах (*smell*), а інша світло. Письменниця зацікавлена у виділенні цих елементів, тому що вони допомагають передати теплу і доброзичливу атмосферу домівки, її позитивний емоційний стан. Ці компоненти є релевантними для зображення цієї ситуації.

Отже, проаналізувавши наведені вище приклади, доходимо висновку, що для мовної особистості М.Дребл властива аналітичність пізнавальних образів. Авторка зосереджує увагу на об'єктах фізичного поля сприйняття і схильна до їх деталізації і структурації, виокремлюючи релевантні елементи інформації, що сприймається. У подальшій роботі вважаємо за доцільне проаналізувати деталізацію концептуалізації духовного і соціального просторів мовної особистості авторки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Я.О. Дискурс акцентуованих мовних особистостей: комунікативно-когнітивний аспект (на матеріалі персонажного мовлення в сучасній американській худ. прозі): Дис... канд. філол. наук / 10.02.04. – К. – 2002. – 248 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Потапенко С.І. Мовна особистість у просторі недійного дискурсу (лінгвокогнітивний аспект). – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2004. – 360с.
6. Потапенко С.І. Сучасний англomовний медіа-дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспект: Монографія. – Ніжин: Вид-во НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. – 391с.
7. Семенюк І.С. Відтворення концепту ЗЛОЧИНЕЦЬ у сучасній американській художній прозі та газетній публіцистиці: лінгвокогнітивний Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 256 с.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – К., 1990. – 76 с.
9. Шкуратова И. Исследование стили в психологии: Опозиция или консолидация // Стиль человека: Психологический анализ / Под ред. А.Либины. – М.: Смысл. – 1998. – С. 13–33.
10. Bloom-Feshbach J. Differentiation: Field-dependence spatial ability and hemispheric specialization // Journal of Personality. – 1980. – Vol. 48. – P. 135–148.
11. Globerson T. Mental capacity, mental effort, and cognitive style // Developmental review. – 1983. – V. 3. – P. 292–302.
12. Johnson M., Lakoff G. Why cognitive linguistics requires embodied realism // Cognitive Linguistics. – 2002. – Vol. 13, №3. – P. 245–263.
13. Statsz C., Shavelson R.J., Cox D. Field independence and the structuring of knowledge in social studies minicourse // Journal of Educational Psychology. – 1976. – Vol. 68. – P. 550–558.
14. Witkin H.A., Moore C.A. et al. Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications // Review of Educational Research. – 1977. – Vol. 47. – P. 1–64.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

- MG: Drabble M. The Middle Ground. – L.: Weidenfeld and Nicolson, 1980.  
 NC: Drabble M. A Natural Curiosity. – New York: Penguin Books, 1990.  
 RW: Drabble M. The Radiant Way. – L.: Weidenfeld and Nicolson, 1987.  
 SB: Drabble M. A Summer Bird-Cage. – Harmondsworth: Penguin Books, 1977.  
 WE: Drabble M. The Witch of Exmoor. – Harmondsworth: Penguin Books, 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Сборик – старший викладач кафедри англійської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика (англійська мова).

## ОБРАЗ ЗЕМЛІ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ПАВЛА МОВЧАНА: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ ВИМІР

Олена СЛЮНІНА (Харків, Україна)

*Стаття присвячена розгляду концепту земля в поетичній картині світу Павла Мовчана. Проаналізовано особливості вербального вираження концепту, а також його семантичне наповнення.*

*The article is devoted to the analysis of the concept earth in the poetical model of the world of Pavlo Movchan. The peculiarities of verbal expression and the semantic filling of the concept are analyzed.*

Мова поетичних творів останніх десятиліть минулого століття становить значний науковий інтерес, оскільки несе в собі нашарування різноманітних динамічних процесів. Аналізуючи особливості художнього світогляду 80-90-х, Н. М. Лебединцева серед характерних рис поезії цього періоду називає орієнтацію поетів-«вісімдесятників» «не на суспільні проблеми та цілі, як у 60-х, а на індивідуальне переживання та філософське осмислення світу» [5: 56]. Саме до митців глибокого філософського спрямування належить П. Мовчан. Тематика його творів характеризується поліфонічністю ідей, однак вже з перших рядків помітний особливий інтерес поета до вічних проблем: що таке людина, що таке світ, що таке час тощо. І.М. Дзюба зазначає, що «Павло Мовчан – митець непростий, нелегкий для читання. Основні поняття його поетичного тексту: рух, простір, час. Це – першоелементи буття, і зосередженість на них виказує поета *філософічного*. Але Мовчана філософічність особлива... здійснюється немовби в самих реальностях буття» [11: 7–9]. Звернення до універсально-субстанційних проблем онтології, метафізична насиченість творів впливає не лише на їх проблемно-змістовий потенціал, але й на своєрідність мовотворчості письменника, добір зображально-виражальних засобів.

Оскільки творчість П. Мовчана вивчалася переважно з позицій літературознавства (до розгляду його поетичної системи зверталися І.М. Дзюба, Н.М. Лебединцева, О.А. Хоменко, М.С. Якубовська), то видається **актуальним** дослідити специфіку лінгвального вираження окремих концептів у поезії цього майстра слова. У пропонованій розвідці маємо на меті звернутися до лінгвопоетичного аналізу вербалізації концепту *земля*, здійснити комплексний опис лексичних одиниць, які репрезентують зміст цієї реалії у творах П. Мовчана та з'ясувати їх семантичне наповнення. При цьому варто підкреслити, що концепт *земля* є одним з найбільш значимих в українській та інших картинах світу, адже відіграє важливу роль при фізичній організації в просторі, виступаючи в якості орієнтира, завдяки якому відбувається структуризація світу на основі побудови антиномічних категорій: верх-низ, центр-периферія, суходіл-водний простір, небо-земля.

На сьогодні існує значна кількість робіт учених різних галузей науки, присвячених дослідженню земної субстанції. Так, майже всі прикладні дисципліни розглядають землю з позицій евклідової геометрії; географію цікавить передусім політична карта світу та наявність корисних копалин у надрах тих чи інших країн; екологія переймається наслідками антропогенного впливу на ґрунт; астрономічні уявлення про землю зводяться до вивчення її як унікальної планети, частини Всесвіту. Окрім цього існує цілий комплекс наук, об'єднаних під загальною назвою геологія, які досліджують якісний склад, будову, фізичні властивості земної кулі, історію її розвитку тощо. В українському красному письменстві землі також приділяли велику увагу. Як зазначає І.Я. Франко, в літературі «тема ця викликала появу... творів першорядного значення, а це найкращий доказ того, що дана тема жива та пекуча, що порушує вона ряд глибоких суспільних і загальнолюдських інтересів» [14: 176]. Варто лише згадати повість О.Ю. Кобилянської «Земля», твори М.М. Коцюбинського, де майстри слова торкаються пекучої теми залежності людини-селянина від землі, врожаю. Напевно, саме тому герої цих письменників наділяють землю рисами живого організму, розмовляють, радяться з нею, неначе з живою істотою.



Лінгвоментальне осмислення феномену землі репрезентоване працями К.Ю. Голобородька, С.Я. Єрмоленко, М.І. Пентилюк, І.В. Гайдаєнко, С.А. Шуляк. Так, наприклад, С.Я. Єрмоленко пропонує розмежовувати словникове значення слова земля і його смислове наповнення в літературних творах, де лексеми-репрезентанти концепту *земля* «виступають основою створення зорових, звукових, інших фізично і психологічно сприйманих контекстів, а сам автор, віддаючи сприйманий світ у слові, є нібито і живописцем, і скульптором, і композитором. Художній текст має викликати у читача не тільки спільні з іншими людьми асоціації, а саме індивідуальні, особисті» [4: 227]. К.Ю. Голобородько, звертаючись до аналізу художньо-просторової парадигми О. Олеся, називає землю «тим класичним місцем, у якому розгортаються події, що через реальне та ідеальне висвітлюють один з найважливіших мотивів народних уявлень – поєднання особистої долі з долею народу через ідею фатуму» [2: 76]. Основним мотивом творчості О. Олеся дослідник називає любов до батьківщини: «тільки маючи свою «точку» на землі, можна стати повноцінним членом людської спільноти, любов до первородних витоків – це той фундамент, на якому тримається любов до всього суцього на світі, до життя» [2: 78]. Предметом зацікавлення С.А. Шуляк став концепт *земля* в поезії Євгена Гуцала. Авторка зазначає, що «специфіка лексеми *земля* в поезії Є. Гуцала побудована на народній символіці про цей образ» [15: 250]. Не менш цікавою є праця М. І. Пентилюк та І. В. Гайдаєнко, де вони розглядають експресему «земля» в поезіях Яра Славутича. У різних контекстах, зазначають вчені, лексема земля «набуває різноманітних смислових відтінків, часом яскраво виражених, а часом завуальованих, але лейтмотивом оцінного значення цього слова є любов і біль, що сповнює душу поета» [12: 138].

Павло Мовчан вніс у сучасне мистецтво поезії чимало нового, свіжого й оригінального. Його поезія відзначається яскравою образністю, непередбачуваною метафоричністю та утворює глибинні горизонти підтексту, розширює тлумачення зображуваних явищ та подій. Базовий шар ідіостилю поета складають чотири першоелементи – образи води, вогню, повітря та землі. Лише перерахувавши назви його віршів можна стверджувати, що ця поезія має яскраво виражений натурфілософський характер: «Вогонь», «Вода», «У талій воді відбиток», «Сіль землі», «Впізнання вогню», «Величання води», «Чорний вітер», «В горах», «Камінець», «Відлітаюча земля», «Біля ставка», «Голос лісу», «Вітряний вечір» тощо. Ще за часів античності видатні філософи – Фалес Мілетський, його учень Анаксимен, а також Емпедокл та Геракліт – визнавали, що в основі світобудови лежать чотири першооснови – стихії води, вогню, повітря та землі. У світі поезії П. Мовчана концепт *земля* є одним з домінуючих. Спробуємо окреслити семантичні проекції цього концепту, звернувшись до аналізу мовного матеріалу кількох збірок поета, виданих у 80-ті – 90-ті роки минулого століття, оскільки саме цей період виявився найбільш плідним для майстра слова. Розглянувши лінгвальне вираження концепту *земля* у збірках «Календар», «Жолудь», «Світло», «В день молодого сонця», «Пороги», було виявлено, що у художніх текстах П. Мовчана досліджуваній концепт експлікують ключове слово *земля*, лексеми, які у своїй семантичній структурі містять значення «речовина, що входить до складу земної кори»: *камінь, глина, пісок*, а також лексеми на позначення просторових понять, на зразок *поле, луг, степ, ліс*. У цій розвідці зупинимося лише на описі семантичного наповнення та особливостей вживання ключового слова. Словник української мови в 11-ти томах фіксує шість значень лексеми *земля*: «1. Третя по порядку від Сонця велика планета, яка обертається навколо своєї осі й навколо Сонця; 2. Верхній шар земної кори; 3. Речовина темно-бурого кольору, що входить до складу земної кори; 4. Суша (на відміну від водяного простору); 5. Грунт, який обробляється й використовується для вирощування рослин; 6. Країна, край, держава» [13 (3: 557–558)].

Споконвічне відчуття залежності від землі як від джерела життя, мотив родючості, естетика натуралізму зумовлюють виникнення у творах П. Мовчана семантичної площини *земля – ґрунт*. Проілюструємо цю позицію: «Як росте із землі і пашниця й бур'ян» [7: 128], «Земля ось-ось отвердне й відмолodne, / крізь просідь трав проб'ється молочай» [8: 20], «і лунко струмись гнувсь веселого врожаю, / що запахом землі нам голови хмелив» [6: 116], «Дуби мовчазні... / розлуцують землю корінням, мішають чорнозем» [7: 41], «земля на корінцях міцніше запеклася, / і квасоліни струк так посміхнувсь мені» [6: 106]. Отже, при

усвідомленні землі як ґрунту, автор акцентує увагу на семі «життєдайність», яка актуалізується завдяки сполучуваності слова *земля* з назвами рослинного світу: *молочай, пашниця, бур'ян, дуб, квасоля*. Використання прикметника *тварна* у рядках «*О черноземле, тварна, глейкувата*» [6: 70] також репрезентує землю як універсальне, життєтворче начало. Привертає увагу й метафора «*Кущами з гір біжать зелені вівиці, / і ніж зеленій землю протика*» [10: 185], де процес проростання рослини ототожнюється з ріжучою дією ножа.

Близьким до усвідомлення *землі як ґрунту* є значення «речовина, що входить до складу земної кори». Уявляючи землю аморфним тілом, П. Мовчан увиразнює таку характерну ознаку речовин нестабільної форми, як «сипучість». Подібні конотації забезпечуються сполучуваністю лексеми *земля* з дієсловами та прикметниками, які містять відповідну сему: «*і пригоріці, повні землі, сипонули*» [7: 13], «*триматись за землю сипучу бузинно*» [7: 10], «*і ущільнював землю сипучу*» [7: 31], «*і тіло моє... / слухало землю сипку, / і чуло глибинність металу*» [10: 210], «*і сипалась земля з руки*» [8: 15], «*земля сипуча виповнила груди – / зосталось в тілі тільки все земне*» [10: 221].

Лінгвоментальна візія *землі як «однієї із планет Сонячної системи»* у ліриці П. Мовчана створюється за допомогою дієслів із семою «рух»: «*і чув, як стрімко кружеля Земля*» [9:70], «*... Куди ж ішла земля, навіщо оберталась? / Минулим від життя, майбутнім до живих, / небесний механізм мав лиш позірну сталість*» [8: 76], «*Земля кружеляє, а значить, і ти – / очима до сонця – летиш без спонуки*» [6: 87], «*якщо кружеля-кружеляє вісь земна*» [6: 79], «*бо сонце стороною проходить, земля минає літо*» [8: 99]. Менш частотними є випадки, коли значення «планета» реалізується через вказівку на таку фізичну особливість земної кулі, як *сила тяжіння*: «*і не втрачати тяжіння земне*» [8: 8], «*і насінинка пташки в'язалась у небі, / долаючи тяжіння земне заради тебе*» [10: 277].

Одне із значень, зафіксованих у Словнику української мови в 11 томах, тлумачить *землю як «верхній шар земної кори»*. У творах П. Мовчана таке смислове наповнення є другим за частотністю вживання і представлено переважно перцептивними образами, що відображають чуттєве сприйняття земної субстанції. Домінуючими при осмисленні *землі як «поверхні, верхнього шару земної кори»* є дотикові образи, які створюються переважно порівняльними конструкціями: «*Чому з лопатою? Земля ж тверда, як лід, / її кайлом довбати, мабуть, слід / або ж ломком поцюкати доведеться*» [8: 135], «*і твердь земна, як лід, колосась, щоб провали / ввібрали голоси, сміх, помисли*» [10: 239], «*тепло вбере земля, як губка*». Як бачимо, автор робить акцент на таких ознаках землі як «твердість» / «м'якість», а також на температурному режимі. Наведемо ще кілька прикладів для підтвердження цієї думки: «*Потріскана гора ламає товщу неба, / тверда земна кора*» [10: 291], «*Пом'якшала земля поволі під стопою*» [7: 25], «*Зненацька розступилась розпечена земля*» [10: 180], «*Все глибше входить в землю спека*» [6: 34]. Поодинокими є звернення автора до одоративних образів, зокрема еманацию запаху передають рослини, які ростуть на землі: «*і м'ятним духом від землі / легенько понад шляхом віє*» [6: 40], або ж автор звертається до самого запаху ґрунту: «*Розмлосна пахла земля глибиною*» [9: 37].

У контекстуальній семантиці концепту виразно простежуються й індивідуальні мотиви, які органічно поєднують традиційну народну філософію та суб'єктивні авторські асоціації. Так, поет наділяє землю таким параметром, як *глибина*, що зумовлюється міфологічними уявленнями українців про існування прірви в середині земної кулі: «Окрім різних нерівностей на земній поверхні, є ще «безодня пропасть», тобто бездонне провалля. – пише Г. О. Булашев. – Все, що лиш туди потрапляє, зникає навіки без жодного сліду» [1: 271]. Отже, семантика землі у творчій системі П. Мовчана доповнюється значенням *прірва*. Читаємо: «*В розверзнуту землю усе западалось: / і коні, і птиці, і люди, і світ*» [8: 115], «*і шлях западавсь у землю, як рів*» [10: 278], «*Він сім'я не сіє, а дивиться в землю, / де чорним проваллям розкрились глибини*» [10: 289], «*Божку, чого ж ти такий дрібнющий, / так ніби хочеш запасти / в землю?»* [6: 113].

Окремого розгляду вимагають приклади, де П. Мовчан вибудовує своє особливе бачення *землі як історії*, сторінки якої люди схильні забувати: «*і кожен шар землі – забута вже сторінка: / цю – рало кам'яне скородило колось, / а цю – крилатий ріг писав побіжно-стрімко, / а цю ось – ямкував зарубинецький спис*» [10: 229]. Лише досвідчений дослідник, на

думку поета, зможе правильно витлумачити події минулих літ: *«Вгороджені у ґрунт і мамонти, і люди, / лиш археолог зможе щось зайве відліпити / і зняти шар землі з грудей, з очей – полуду, / ізмухати віки, зірват за миттю мить»* [8: 24]. Історія іде по колу, тому П. Мовчан закликає бути уважним, бо *«і вигнуті уже підкови, іржаві цвяхи і шаблі / заворушились жваво знову, оживши, виповзши з землі»* [8: 107].

Аналізуючи семантичне наповнення концепту *земля* у ліриці П. Мовчана, зазначимо, що ця реалія постає однією з першостихій, за допомогою яких, згідно з міфологічними уявленнями багатьох народів, було створено весь світ. «У цьому значенні, – читаємо у словнику Даля, – саме тіло людини іменується землею» [3: 1691]. Стійкий мотив єднання людини та землі забезпечується постійним та життєважливим контактом зі стихією. Ще у Біблії наголошувалося, що перша людина була створена саме із праху земного. Рельєфність думки П. Мовчана, як зазначає І.М. Дзюба, виражається в тому, що у поета «немає традиційної дистанції між ліричним героєм і зовнішнім світом, між суб'єктом і об'єктом лірично-філософського споглядання чи переживання» [11: 24]. Так, переосмислюючи біблійний мотив про творення першої людини з праху земного, поет вибудовує семантичну площину ідентифікації *земля-людина*. Забезпечується такий зв'язок за рахунок акцентування уваги на семі *«частина землі»*: *«О плоть моя суглинисто-земна»* [8: 146], *«крізь лиця бліді проступала земля»* [8: 145], *«За возом йшов, де мертвяки / немов снопи лежали / і сипалась земля з руки, / й колеса скреготали»* [8: 15], *«підперезали камінь Світовида руками землетворними»* [8: 109], *«угрузаєш не тільки в землю – у власне тіло»* [6: 113]. Прагнення розірвати цей екзистенційний, природний зв'язок супроводжується відчуттям фізичного болю, оскільки поет наголошує на тому, що він є частиною землі: *«тріщала шкіра, рвалися судини – / я відривавсь поволі від землі»* [10: 217], *«а чи покотьолом до рідної хати, / та міцно землиця до ніг прилипа: / і вже не ступить, аби плоть не зірвати»* [6: 87], *«і важко ставало висмикувати ноги, / що в землю вросли корінням трави»* [8: 41], *«аби в проломі дня спромігся ти відчутти / наскільки до землі ти міцно сам приріс»* [8: 23-24].

Індивідуальна мовна картина світу становить собою синтез народного та особистого. Відтак, поетична картина світу П. Мовчана увібрала у себе уявлення давніх людей про землю як про Велику Матір, від якої народжується весь світ. Характерною деталлю поетичного світу, яка відіграє важливе значення для аналізу ключових значень, є оживлення. Отже, створюється образ землі-матері в ліриці поета за рахунок прийому персоніфікації – майстер слова наділяє землю окремими рисами, властивими жіночому організму: *«Блажен, хто слово «хліб», як «доля» вимовля, / ласкавіє до тих запліднена земля»* [9: 44], *«О руко! / Няньчиши вогонь, запліднюєш землю»*. Зауважимо, що при такому усвідомленні тема всеплодючої матері-землі зливається з мотивом трудових взаємин між людиною та землею, автор інтенсифікує роль людини – саме завдяки втручанням руки селянина земля отримує здатність народжувати. Лінгвоментальне усвідомлення *землі* як *жінки* проявляється також у звертанні автора до земної субстанції через використання власних імен: *«Я крикнув за тебе: О земле-Тетяно!»* [7: 13]. У рядках *«Глино Галино, глино Маріє!»* [6: 26] має місце явище паронімічної атракції, де семантично зближуються лексема *глина* та жіноче ім'я. Показовим є і іронічно-сатиричне звертання до землі як до жінки-зрадниці: *«Земле-землице, зраджуєш всіх»* [7: 28], де демінутивна форма відкриває негативний оцінний компонент.

Аналіз мовного матеріалу дозволяє стверджувати, що Павло Мовчан звертається до землі як до живої істоти. При цьому поет експлікує свою любов до субстанції через вживання демінутивної форми: *« – Земличко, землянько, зем... / струмуєш у голосі, слові»* [8: 7], *«Землице рідна, ти вуглиєш в жмені»* [10: 300], *«О земле, зроцена з душею, / домірко вічності і слів... / постав я з тебе, повертаюсь / у твоє лоно день за днем... / Твій холод і мене холодить, / Твоє тепло – моє тепло... / О земле, я тебе люблю!»* [9: 9], *«Землице, водо, мово рідна»* [8: 124].

У мовнопоетичних сюжетах поета знайшли відображення середньовічні міркування про недосконалість земного світу. Ставши фундаментальною основою світогляду, теологія спричинила виникнення дихотомії земля – небо, у якій перевага надавалася небу як втіленню досконалого, ідеального. Яскраво подібні інтенції П. Мовчан реалізує в рядках: *«і зір твій вгору піднімає птах, / аби в очах усе земне здрібнити»* [6: 56], *«Бо стільки в зинці ввібралось земного, / що, глянувши, можеш шовки почорнити, / якими застелено в небо»*

дорогу» [7: 52], «*тобі забракне долі... / як бракне зараз неба / і світла у вікні, / бо всі твої потреби: / земні, земні, земні...*» [6: 50], «*Ніколи не буду дивитись у землю, а тільки в блакить!*» [7: 9], «*я вже пливу, як янголятко з раю, / не знаючи нічого про земні / оті страждання, болісті та муку*» [10: 162] «*і витіснить, розкривши жили / земні, всі клопоти дрібні, / аби душа безсмертні крила / не обламала в метушні*» [7: 138]. Автор використовує вертикальну модель, вибудовуючи семантичну опозицію небо (верх) – земля (низ). Протиставлення небесного ідеального світу земній реальності спричинює появу у складі аналізованого концепту значення «недосконалість, буденність». Продовженні подібних інтенції представлене у смаковому відчутті гіркості земного життя: «*аби гіркоту увібрав ти земну*» [10: 301].

При цьому варто відзначити антитетичність Мовчанового світобачення, оскільки в естетико-художнє бачення землі вписуються античні міркування про єдність неба і землі, які в багатьох культурах мисляться як шлюбна пара, що стоїть в основі теокосмічного процесу. Від такого союзу народжується й людина. Відповідно до цього автор зазначає: «*Небесні ми, небесно-земляні*» [8: 109]. Земля і небо не протиставляються, а становлять єдине ціле: «*Чим вище в небо, тим глибше в землю... / і навпаки*» [6: 84], «*і сосна в небо глибиться корінням, / куциться крона в глибині земній*» [10: 184], «*вода лежить, струмує прямолежно / і є відлунням неба, що углибає в землю*» [8: 109], «*а очі шлях шукають для сполук, / для зав'язі – небесного й земного*» [8: 146], «*Ти зриш униз, а я – крізь землю в небо*» [10: 220].

Кардинальні зміни в житті суспільства настали із вступом людства в епоху науково-технічної революції, однак поряд з позитивними зрушеннями, виникли й нові проблеми, пов'язані із забруднення води, повітря, ґрунтів. Проаналізувавши ад'єктивну сполучуваність лексем-репрезентантів концепту *земля*, можна стверджувати, що П. Мовчан переймається проблемами стану природного середовища. Так, семантична площина *земля* – *екологія* реалізується у віршах поета за рахунок валентності з епітетами, які містять відверто негативну оцінку: «*і ні струмка не стане, ні ріка – / одна земля безлика і потворна*» [7: 117], «*Ось руки мужі на чепіги поклали / і рушили мовчки по тріслії землі*» [8: 115], «*Пронизлива земля, роздряпана, як рана, / мені боліла так, що я не міг ступнути*» [10: 179], «*а матюки його лунають виразом / землі поганьбленій і нелюдській потворності*» [8: 14]. Вживаючи означення та порівняння з негативним смисловим компонентом, П. Мовчан акцентує увагу на критичному стані землі, засуджуючи недбале ставлення до навколишнього середовища. «*Ти – чоловік зугадний, землі доглядний був, тобі насліддя / було все віддано: і води, і ґрунти, вогонь, і небоптасто, / звір'є польове. Що ти вчинив? – запитує поет. – Осот не виполов... прищипилив метелика до серця, і уподобав собі безликий камінь*» [8: 98].

Значна кількість авторських замальовок обов'язково передає фольклорні, міфологічні уявлення про землю. Продовжує цей ряд інтенсифікація народною мудрості, яка називає землю «*місцем останнього притулку*». Розглянемо приклади, де П. Мовчан надає землі це значення: «*Хто тут погребений? / Кого тут прийняла земля сира?*» [10: 221], «*– Миколка-брехолка, в землі тобі гнить!*» [10: 190], «*і загинуло все; запались у землю високі могильні замети*» [8: 105], «*життя всякає в землю, в зем*» [5: 9]. Прагнучи вказати на смерть як на неприйнятне, негативне, але в той же час неминуче явище, перед яким людина опиняється відкритою та незахищеною, П. Мовчан використовує персоналізований образ землі, який створюється дієсловами та прикметниками, які містять значення «*фізична вада*»: «*земля сутулиться, хоч і плуги і борони її / щоосені і щовесни рівняють, а горошина біла / її викочує рябесенькі ж яєчка жайворині / згладжують і розминають грудочку кожну... / Але, але земля горбатіє*» [6: 135], «*А що ж по той бік за парканом: / земля згорбатіла, хрести*» [6: 59], «*Земля не кругла, а похила, / бо за могилою – могила, / за нею видно ще та ще*» [9: 5], «*Невмітно горбиться земля*» [6: 40].

Авторське світобачення відбиває і семантична площина *земля* – *життя*: «*і коренем востає у ґрунт життєвий шлях*» [8: 24], «*що знову хтось в цю хвилю помирає, / чим більше ям, тим менше все землі?!*» [8: 21]. Павло Мовчан ніби утверджує гімн землі, світу, життю у таких рядках: «*Хай буде «світ»... / слова «життя», «вода», «земля», «поріг*» [10: 181], «*Хай похвалою псалми лунають / вітрові, небу, хмарам, землі*» [10: 274].

Підсумовуючи все зазначене вище, можна стверджувати, що концепт *земля*, завдяки своїй семантичній наповненості, здатності акумулювати філософський, культурний, естетичний досвід посідає особливе місце в ідіостилі П. Мовчана. Проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки: концепт *земля* знаходить вираження у семантичних сферах: *грунт, аморфна речовина, верхній шар земної поверхні, планета*. Превалуючим є осмислення *землі* як *грунту*, при якому поет увиразнює сему «життєдайність». Визначальною складовою при зображенні *землі* як *поверхні, верхнього шару земної кори* є звернення художника слова до перцептивних відчуттів, серед яких домінують дотикові.

Частотними є авторські інтерпретації, де концепт *земля* здобуває таке смислове наповнення: *прірава, екологія, людина, жінка, історія, життя*. Засобами поетизації за таких умов є прийом персоніфікації, вживання демінутивних форм.

**Перспективу** дослідження вбачаємо в детальному вивченні кожної із зазначених семантичних сфер.

Таким чином, діалектика традиційного й новаторського у творах П. Мовчана є одним з переконливих доказів, що його поетична модель світу відзначається яскравою оригінальністю, а мова творів потребує глибокого наукового вивчення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булашев Г. О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях / Булашев Г. О. – К. : Довіра, 1992. – 414 с.
2. Голобородько К. Ю. Концепт землі як елемент художньо-просторової парадигми Олександра Олеся / К. Ю. Голобородько // Лінгвістичні дослідження. – 2002. – №8. – С. 76–78.
3. Даль В. И.. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / Под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: ТЕРРА, 1998.
4. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / Єрмоленко С. Я. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
5. Лебединцева Н. М. Архетип Великої Матері в поетичному світі 1980-х рр. / Н. М. Лебединцева // Наукові записки НаУКМА. – 2001. – № 19. – С. 56–63.
6. Мовчан П. М. Календар : [поезії] / Мовчан П. М. – К. : Рад. письменник, 1985. – 142 с.
7. Мовчан П. М. Жолудь : [поезії] / Мовчан П. М. – К. : Молодь, 1983. – 144 с.
8. Мовчан П. М. Світло : [поезії] / Мовчан П. М. – К. : Молодь, 1986. – 152 с.
9. Мовчан П. М. В день молодого сонця : [поезії] / Мовчан П. М. – К. : Рад. письменник, 1981. – 102 с.
10. Мовчан П. М. Твори : Поезії : в 3 т. / П. М. Мовчан. – К. : Вид. центр «Просвіта», 1999. – Т. 2 : Межовий камінь. – 1999. – 535 с.
11. Мовчан П. М. Сіль : [поезії]. – К. : Дніпро, 1989. – 381 с.
12. Пентиліок М. І. Експресема «земля» у поезіях Яра Славутича / М. І. Пентиліок, Гайдаєнко І. В. // Запорізький збірник : до 80-річчя Яра Славутича. – 1998. – С. 134–140.
13. Словник української мови : [в 11 т.] / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970. – Т. 4. – 801 с.
14. Франко І. Я. Влада землі в сучасному романі / І. Я. Франко // Зібрання творів : [у 50 т.]. – 1980. – Т.28. – С.176–195.
15. Шуляк С. А. Лексична інтерпретація концепту земля у поезії Євгена Гуцала / С. А. Шуляк // Вісник Львівського університету. – 2004. – Вип.34. – Ч.ІІ. – С. 249–253.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Слюніна** – аспірант кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія.

## **ТУРЕЦКОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО И ВЛИЯНИЕ ТУРЕЦКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК.**

**Таркан ТЕКТЕН (Одесса, Украина)**

*Дана стаття присвячена Турецькому Лінгвістичному Товариству та його впливу на турецьку мову. В статті автор описує діяльність цього товариства, включаючи дослідження та шляхи вирішення актуальних проблем в області турецької мови.*

*The article is devoted to the Turkish Linguistic Association and its influence on the Turkish language. The author describes the activity of this association, including the investigation of the language and ways of language problems solving.*

### **1. Турецкое Лингвистическое Общество**

Турецкое Лингвистическое Общество, сформированное 12 июля 1932 года и возглавленное Ататюрком, является одной из самых главных научных организаций современной Турции, чья деятельность и публикации продолжают и в настоящее время.

Целью Лингвистического Общества являлось выявление самобытности и богатства турецкого языка и придание ему международного статуса среди языков мира. Для осуществления этой цели Турецкое Лингвистическое Общество на протяжении 78 лет вело исследовательскую работу. За 78 лет деятельности оно опубликовало 912 книг, серьезных произведений. В 1998 году Толковый Словарь турецкого языка переиздавался 9 раз, количество слов достигло 75.000. А в 1945 году первое издание словаря насчитывало 15.000 слов.

Наряду с публикациями Турецкого Лингвистического Общества важно отметить и другие научные мероприятия, проводимые этой организацией. В течение 78 лет Лингвистическое Общество провело тысячи заседаний, открытых собраний и лингвистических конгрессов. Шестой Конгресс по турецкому языку, который проходит раз в четыре года, прошел в октябре 2008 года. Темы конгресса были посвящены легендарным личностям турецкой истории и культуры – Ататюрку, Деде Коркуту, Кашгарлы Махмуту, Алишеру Наваи.

Турецкому Лингвистическому обществу принадлежит ряд преобразований в развитии турецкого языка за последние 78 лет. Эта организация очистила турецкий язык от иностранных заимствований, предложив использовать в языке исконно турецкие эквиваленты, тем самым внесла огромный вклад, развивая и обогащая язык. Не обладая санкционированной силой, являясь академической организацией, всю свою деятельность Лингвистическое Общество направляло на защиту и просвещение общества.

После реформ 1983 года оно достигло того высокого уровня, о котором мечтал Ататюрк.

Турецкое Лингвистическое Общество осуществляет свою деятельность согласно конституционным уставу, директивам и инструкциям. История этого общества включает несколько реформ, в том числе и в период с 1955 по 1973 годы. Каждая реформа обеспечивала развитие нового этапа в деятельности Лингвистического общества Турции.

Одно из первых серьезных изменений произошло в 1951 году на чрезвычайном конгрессе. Изменился устав Министерства образования Турции, который действовал при жизни Ататюрка. Таким образом Лингвистическое Общество отделилось от государства. Второе глобальное изменение произошло в 1982-1983 годах. В 1982 Турецкое Лингвистическое Общество в соответствии с Конституцией вошло в Высший государственный совет по культуре, языку и истории имени Ататюрка. Таким образом связь с государством возобновилась и стала теснее.

Незадолго до смерти Ататюрк оставил завещание, в котором часть своих средств передавал Турецкому Лингвистическому и Историческому обществам. Бюджет этих двух организаций и сегодня расходуется из наследства Ататюрка. Это наследство составляет 28, 9% капитала одного из самых крупных банков Турции «Ищ банкасы».

В Турецкое Лингвистическое Общество входит 40 избранных членов: 20 представителей высших учебных заведений и 20 представителей высшего совета по культуре, языку и истории имени Ататюрка. Членами Лингвистического общества являются известные тюркологи турецких университетов. Кандидатуру на пост главы общества выдвигает премьер-министр Турции, а утверждает президент, 40 основных членов составляют Научный Совет.

Турецкое Лингвистическое Общество, известное тысячами публикаций и богатой научно-исследовательской библиотекой, является самой почтенной научной организацией, чья деятельность продолжается и в наши дни.

## **2. Деятельность Турецкого Лингвистического Общества.**

### **2.1 Исследования в области турецкого языка.**

### **2.2 Пути решения актуальных проблем в области турецкого языка.**

М. К. Ататюрк нередко и сам изучал местные и иностранные исследования в области турецкого языка, а также поручал ученым заниматься этим делом. Самый древний памятник истории в Турции – три тома древнетюркских письменных текстов – был опубликован в период правления Ататюрка. Начало работы над произведениями «Дивану Люгат ит – тюрк»,

«Кутадгу Билиг» было положено при жизни Ататюрка, а опубликованы они были в 1940 году. В период правления Ататюрка начались работы над выпуском нескольких томов толковых словарей «Тарама ве Дерлеме сёзлюгю». В этом словаре представлены древние произведения турецкого языка с начала 13 века. В большом словаре «Дерлеме сёзлюгю» представлен также и анатолийский диалект.

Ататюрк проявлял интерес к исследованиям в области грамматики, словарей, пунктуации и терминологии современного турецкого языка. С образованием Турецкого Лингвистического общества в современном турецком языке начался этап исследований. Очищение турецкого языка от иностранных слов и замена их исконно турецкими эквивалентами продолжалось до осени 1935 года. После смерти Ататюрка национальные тенденции в турецком языке стали предметом обсуждения в кругах турецкой интеллигенции. В 1960 году Лингвистическое общество продолжало возглавлять это обсуждение. После 1980 года споры прекратились, научная работа стала стремительно развиваться.

В результате научных работ осуществляется исследовательская деятельность групп по направлениям:

1. Наука о словаре и практическая ветвь.
2. Грамматика
3. Лингвистика
4. Терминология
5. Диалекты
6. Библиография.

### 3. Влияние Турецкого Лингвистического Общества на Турецкий Язык.

Турецкое Лингвистическое общество является организацией, осуществляющей свою деятельность с целью исследования, развития и обогащения турецкого языка. Оно выполняет важную научную работу в этом направлении.

Благодаря деятельности Турецкого Лингвистического Общества произошло стремительное развитие в области турецкого языка за последние 78 лет. На сегодняшний день опубликовано 912 уникальных произведений, которые используются как источник в исследованиях по турецкому языку. Принимается последнее решение по сборнику правил пунктуации и словарям. В 1998 году в девятый раз переиздался Современный Толковый словарь по турецкому языку, количество слов которого достигло 75000. Словарь доступен на страницах Интернета Турецкого Лингвистического Общества.

Турецкое Лингвистическое Общество внесло огромный вклад в обогащение, развитие и очищение турецкого языка от иностранных заимствований, заменив их словами исконно турецкого происхождения. В последние 10 лет Общество реакционно настроено на иностранные названия турецких фирм, а как альтернативу оно предлагает называть предприятия турецкими именами. Лингвистическое Общество награждает людей и поощряет структуры гражданского общества за лаконичное и чистое использование турецкого языка. Организуются сотни конференций и собраний. Самым важным является Турецкий Лингвистический Конгресс – большое научное собрание Турции, проводимое один раз в четыре года.

Не обладая санкционированной силой, Турецкое Лингвистическое Общество является академической организацией, которое осуществляет свою деятельность для защиты и просвещения турецкого общества.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

- 1- Kuruluşunun 70. yıl dönümünde Türk Dil Kurumu. (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 787 S:1-19 Ankara 2001)
- 2- Türk Dil Kurumu Genel Ağ sayfası. <http://www.tdk.gov.tr>
- 3- Prof. Dr. Şükrü Akalın. Kuruluşunun 70. yıl dönümünde Türk Dil Kurumu. (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 787 Önsöz IX-X-XI Ankara 2001)
- 4-Türk Dil Kurumunun 40 yılı (Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1972)
- 5- Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Özcan, İstanbul Fatih Üniversitesi, Öğretim Üyesi.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Таркан Тектен** – викладач турецької мови Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

*Наукові інтереси:* лінгвокультурологія, турецька мова.

## ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ВТРАЧЕНОЇ ВНУТРІШНЬОЇ ФОРМИ СЛОВА У ЗІСТАВНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Кирило ТОКАРЕВ (Кіровоград, Україна)

*У статті розглянуто проблему стертої внутрішньої форми з точки зору контрастивного мовознавства, досліджені основні причини виникнення повторного відкриття мотивації подібної лексики.*

*This article is devoted to studying the problem of the erased inner form of the word in contrastive linguistics. Reasons for the recurring reinvention of the inner form of the word are given.*

Внутрішня форма слова давно потрапила у сферу інтересів зіставного мовознавства. Величезний функціональний і семантичний потенціал, що закріплюється у слові завдяки цьому явищу, є однією з причин підтримання зацікавленості вищезазначеною проблемою.

Засновниками створення теорії внутрішньої форми в світовому і вітчизняному мовознавстві виступають відповідно В. фон Гумбольдт та О.О. Потебня. Протягом багатьох років вивченням внутрішньої форми займалися такі дослідники, як М.П. Кочерган, В.М. Манакін, В.М. Русанівський, Т.Р. Кияк, Н.С. Ляшенко, тощо.

Одним з найбільш поширених процесів, що відбувається у межах внутрішньої форми слова, є її поступове зникнення. Найбільш чітко така особливість цього лексичного явища простежується під час зіставного аналізу.

Можна виділити окремих тип відношень між синонімічними номінаціями різних мов, де в одному випадку слово зберігає внутрішню форму, а в іншій втрачає її [7: 18]. Подібне явище називають втратою внутрішньої форми, „семантичною спрощеністю” та „деетимологізацією” [4: 194].

Затемнення внутрішньої форми слова відбувається, коли лексична одиниця починає апелювати не до ідеї про поняття чи образу поняття, а його безпосередньої сутності, стаючи, таким чином, „довільним знаком” [7: 19].

Затемненням внутрішньої форми слова стало предметом детального вивчення відомим мовознавцем В. О. Звєгінцевим: „Коли слово отримує повну семантичну незалежність і більше не покладається на мотиваційний зв'язок з первинною ознакою, а, навпаки, прямо апелює до предмета, що позначається, то внутрішня форма такого слова відступає на другий план, забувається і фактично перестає грати будь-яку роль у встановленні правил функціонування нового слова та його подальшого розвитку” [4: 193].

Процес втрати внутрішньої форми слова закономірний, так само як наявність внутрішньої форми є природною властивістю слова [6: 119]. До цього тяжіє будь-який знак, семантичне навантаження якого постійно розширюється. Нерідко втрата іменником внутрішньої форми може означати його поступове усунення з широкого вжитку та заміну іншим словом з більш зрозумілою мотивацією [7: 19].

Чим старіше позначення – тим більше воно тяжіє до абстрактності, звільнення від змісту. Іноді цей перехід призводить до того, що внутрішня форма починає суперечити самому змісту слова. Як приклад цього явища наведемо українське слово *чорнило*, внутрішня форма якого апелювала до чорного кольору. З плином часу кількість можливих варіантів фарби для писання значно збільшилась, але позначення не змінилось. Цікавим є те, що цей очевидний компонент внутрішньої форми, який лежить на поверхні проходить поза увагою актуалізаторів мовного спілкування [1: 302]. Знищення внутрішньої форми слова літературної мови „може розглядатися як один з формальних показників того, що воно є давнім за своїм походженням, адже в первинних, не запозичених слів, як правило, зберігається мотиваційна ознака” [6: 182].

Іноді зникає не лише внутрішня форма, але і саме слово полишає широкий вжиток, замінюючись іншим з прозорою мотивацією [7: 19]: рос. *жалование* (< жаловать ) та пізнішого *зарплата* (<плата за роботу). У такому випадку слова показують, як змінився тип соціальних взаємодій та відношення до праці. Проте загалом лексика зі стертою внутрішньою формою продовжує жити в мові для позначення тих чи інших реалій, навіть якщо вони і були дещо видозмінені.



У цьому контексті не можна не згадати про теорію Х. Шухардта, який вважав, що історію слів треба розглядати одночасно з розвитком явищ, предметів, котрі ними позначалися. Він проводив паралелі між історією мови та матеріальною культурою і прийшов до висновку, що слова, як і речі, можуть запозичуватися, засвоюватися, відкидатися та ін., тобто мають матеріальну природу [3].

Для того щоб реконструювати первинні назви, Х. Шухардт звертався до внутрішньої форми слова як до засобу, що надає інформацію про характер речі, яка вже давно не використовується. На жаль, ґрунтовних досліджень у цьому напрямку не зроблено. Школа „Слів та речей” (Wörter und Sachen), представником якої був вчений, не набула широкої популярності через брак чітких критеріїв дослідження матеріалу. Втім, думка про те, що внутрішню форму необхідно досліджувати разом з позначуванним предметом, на наш погляд, є плідною.

Теорія Х. Шухардта отримує підтвердження, коли ми стикаємося з фіксацією нових реалій та зв'язками нових значень із внутрішньою формою слів. Існує два можливих шляхи закріплення за лексичною одиницею нового змісту. Перший – це розвиток нового лексичного значення в існуючому слові завдяки переосмисленню його попередніх змістів. У цьому випадку внутрішня форма неначе заново використовується. Другий – створення нового слова як носія вторинного значення з новими можливостями для його внутрішньої форми [7: 21].

Отже, у першому випадку ми маємо справу з досить рідкісними випадками **повторного відкриття внутрішньої форми**. Особливо це простежується в словах з розгалуженою дериваційною історією, але стертою мотивацією. Наприклад, укр. *спасибі* та рос. *спасибо*, що походить від словосполучення „спаси Бог”, набуло нового значення 'подяки' лише після того, як його пряме значення було стерте. Пізніше за ним знову відкрився релігійний підтекст, який майже втрачено у зв'язку з історичними чинниками.

У другому випадку маємо відгалуження одного значення від іншого в окрему лексичну одиницю. Тут зміни внутрішньої форми не обов'язкові. Наприклад, при переході значення від англ. *disk* «фізичний об'єкт певної форми» до англ. *disk* «засіб для зберігання інформації» змінюється лише семантика. Відбувається ще одна значна модифікація: слово втрачає мотивацію та етимологію.

Втрата внутрішньої форми (а точніше семантичної мотивації) розповсюджується й на складові морфологічні елементи слова. Як пише А. М. Боюн, „деякі семи похідної основи зберігаються в семантичній структурі похідної лексичної одиниці в дещо модифікованому виді, а інші зовсім „затухають” [2: 6].

Існування вищеописаних явищ розглядаємо як причину виникнення певних труднощів при порівнянні внутрішньої форми синонімічних слів різних мов. В одному випадку слово може втратити внутрішню форму, а в іншому – все ще зберігати її в модифікованій семантиці. Тут все залежить від змісту, значення, а іноді й контексту. Тому такі приклади необхідно розглядати в кожному випадку окремо при проведенні глобального контрастивного дослідження.

Затемнення внутрішньої форми слова поширене навіть у спільнокореневих словах, у яких нібито має існувати зрозуміла мотивація. Це пояснюється тим, що в процесі функціонування морфеми кореня (де міститься основна мотивація) його значення може не маніфестуватись.

Стерта або затемнена внутрішня форма слова має вагомий науковий потенціал, адже вона може використовуватись як один з елементів історико-філологічних підходів до формування моделей мовної свідомості минулих часів [5: 81]. До того ж, слова із втраченою внутрішньою формою становлять величезний інтерес для психолінгвістики. Вони є матеріалом для системного опису процесу мислення людей, які жили багато років тому [5: 81], тобто дають змогу в діахронії простежити зв'язок мови і мислення – одного з найважливіших питань історичної психолінгвістики.

У зв'язку з цим, доволі перспективними напрямками подальшої наукової діяльності можемо вважати проведення зіставного аналізу стертої внутрішньої форми слів, а також вивчення її повторного використання під час творення нових семантичних одиниць.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Боюн А. М. Иерархия семантической структуры вершины словообразовательного гнезда (на материале СТ со словом-вершиной вода): дис. канд. філологічних наук на 10. 02. 02/ Боюн Ангелина Валерьевна. – К., 1996. – 317 с.
3. Залізник А. А. Внутрішня форма слова / [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/VNUTRENNYAYA\\_FORMA\\_SLOVA.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/VNUTRENNYAYA_FORMA_SLOVA.html)
4. Звегинцев В. А. Семасиология – М.: Издательство московского университета, 1957. – 323 с.
5. Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи/ НАН України. Центр наукових досліджень і викладання іноземних мов; – К.: Логос, 2007. – 232 с.
6. Плотников Б. А. О форме и содержании в языке. – Минск: Высшая школа, 1989. – 254 с.
7. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики / АН УРСР Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; – К.: Наукова думка, 1988 – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кирило Токарев** – викладач кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* внутрішня форма слова, мотивація, етимологія, мовні картини світу.

## КОНЦЕПТУАЛЬНА СТРУКТУРА АНГЛІЙСЬКИХ ЗАГАДОК

**Віталій ХАРИТОНОВ (Черкаси, Україна)**

*Статтю присвячено вивченню концептуальної структури англійських загадок та виділенню ознак, що належать їхнім денотатам та залучаються до формулювання дефініції.*

*The article deals with the studying of the English riddles' conceptual structure and the selection of their denotata's characteristics that are taken into account while formulating the definition.*

Стаття має на меті вивчення концептуальної структури англійських загадок та ознак денотатів, що використовуються у їхніх визначеннях. Вона покликана проаналізувати світосприймання англійців на прикладі пареміологічних одиниць англійської мови, а саме загадок та їх концептуальної структури. Роботу виконано у руслі когнітивної лінгвістики – порівняно нової галузі теорії мови, що має справу з такими поняттями як мова та мислення. У когнітивній лінгвістиці є свій об'єкт дослідження – вербалізована інформація, тобто концептуальний простір людського мислення, з яким співвідносяться одиниці мови та мовлення [2: 3; 3: 145]. Предметом дослідження науки є представлені в системі вербалізованих знань концептуальні структури та когнітивні операції, а також способи їх маніфестації за допомогою мовних знаків [4: 82]. Основна проблема когнітивної лінгвістики – виявлення способів отримання, обробки, зберігання та використання вербалізованої інформації. Матеріалом дослідження науки є семантика мовних та мовленнєвих одиниць, в якій відображені та зафіксовані результати когнітивних процесів. Такі одиниці є матеріальним втіленням концептів, що складають концептуальну систему (концептуальну картину світу), в котрій зберігається знання, досвід результатів людської діяльності. Таким чином, концепти, виступаючи одиницями етнокультурної інформації, віддзеркалюють світ національного світосприймання предметів і понять засобами певної мови [1: 3].

**Матеріалом** для відбору теоретичної бази дослідження слугувала 290 англійських загадок, отриманих методом суцільної вибірки з низки Інтернет сайтів.

**Метою** дослідження є встановлення особливостей концептуальної структури англійських загадок шляхом застосування концептуального аналізу. Досягнення поставленої мети потребує вирішення таких конкретних завдань як фреймовий аналіз англійських загадок та кількісний аналіз отриманих результатів.

За М. Мінським, фрейм є структурою даних, у котрій відображені набуті в результаті попереднього досвіду знання про деяку стереотипну ситуацію та про текст, що описує цю ситуацію [див. 4: 37]. У трактовці Ч. Філмора, фрейм являє собою систему концептів, пов'язаних таким чином, що для розуміння будь-якого з них ми повинні розуміти цілісну структуру, у склад якої вони входять. Під фреймом можна розуміти цілісний набір пропозицій [див. 5: 359]. Складовим елементом фрейму сьогодні вважають пропозицію [2: 6]. Вона складається з суб'єкта (предмета думки) та предиката (ознаки, що приписується даному предмету). Фрейм формується або кількома предикатами при одному суб'єкті, або шляхом встановлення реляцій між кількома суб'єктами, об'єднаними в рамках стандартної ситуації.

Такий фрейм по суті є мережею, де інформація сконцентрована у вузлах (слотах) та реляційних дугах, що з'єднують ці вузли [2: 6]. Таким чином, взаємозв'язок понять фрейму, пропозиції та мережі полягає в тому, що пропозиції можуть формувати фрейм, а кілька фреймів можуть утворювати міжфреймову мережу. Фрейм представляють у вигляді вузлів та відношень, а співвіднесені між собою фрейми формують фреймову систему. С.А. Жаботинська виділяє п'ять базових фреймів: предметний, акціональний, посесивний, ідентифікаційний та компаративний. **Предметний фрейм** структурує інформацію про власні буттєві ознаки предметної сутності (ХТОСЬ або ЩОСЬ). Фрейм представлений набором пропозицій, де ознака об'єднується з предметом зв'язкою *є/існує (is/exists)*. Такі пропозиції є буттєвими схемами. **Акціональний фрейм** виділяється на основі пропозиції, що включає предмет-агента та акт, що ним виконується та позначається дієсловами *діє/робить (does: acts/makes)*. Така пропозиція є акціональною схемою. **У посесивному фреймі**, встановлюються відношення між узагальненими ролями власник (possessor) та власність (possessed), містить предикативну зв'язку *має (has)*. Така структура є посесивною схемою. **Ідентифікаційний фрейм** характеризується двома предметними сутностями, що об'єднуються зв'язкою *є (is)*. Він моделює відношення, котрі представляють собою узагальнену ідентифікаційну схему. **Компаративний фрейм** виникає на основі ідентифікаційного фрейму та містить зв'язку *є як (is as)*, що об'єднує дві ролі – компаратив (референт) як предмет, який порівнюють, та корелят як предмет, з яким порівнюють. Компаративний фрейм представлений компаративними схемами [5: 360-362].

У моделюванні мережі, що лежить в основі концептуальної структури англійських загадок беруть участь пропозиції фреймів різних типів. Це може бути предметний (у 44% загадок), акціональний (у 37,4% загадок), посесивний (у 16,7% загадок) та компаративний (у 1,9% загадок) фрейми. Предметний фрейм представлений п'ятьма схемами.

Кваліфікативна схема (ХТОСЬ/ЩОСЬ є TAKE) зафіксована у 239 уживаннях (21,1%) і містить такі характеристики денотата:

- **фізичні характеристики** (71 уживання), наприклад:  
*What is it that is deaf, dumb and blind and always tells the truth? (Mirror)*
- **колір** (42 уживання), наприклад:  
*I am white, black and read all over. (Newspaper)*
- **форма** (33 уживання), наприклад:  
*Long and slinky like a trout, never sings till its guts come out. (Gun)*
- **звук** (21 уживання), наприклад:  
*I have a big mouth and I am also quite loud! I am not a gossip but I do get involved with everyone's dirty business. Can you name me? (Vacuum cleaner)*
- **розмір** (18 уживань), наприклад:  
*What is round as a dishpan, deep as a tub, and still the oceans couldn't fill it up? (Sieve)*
- **сімейна спорідненість** (17 уживань), наприклад:  
*I am mother and father, but never birth or nurse. I'm rarely still, but I never wander. What am I? (A tree)*
- **тактильні характеристики** (14 уживань), наприклад:  
*Alive without breath, as cold as death; never thirsty, ever drinking, all in mail never clinking. (Fish)*
- **вік** (9 уживань), наприклад:  
*It's been around for millions of years, but it's no more than a month old. (Moon)*
- **матеріал** (9 уживань), наприклад:  
*Squeeze it and it cries tears as red as its flesh, but its heart is made of stone. (Cherry)*
- **вага** (5 уживань), наприклад:  
*I am weightless, but you can see me. Put me in a bucket, and I'll make it lighter. (Hole)*

Отже, типові предикати цієї пропозиції описують фізичні характеристики.

Локативна схема (ХТОСЬ/ЩОСЬ є/існує ТАМ) позначає **місце**, в якому діє та/або існує денотат (123 уживань – 10,7%). Наприклад, *In a tunnel of darkness lies a beast of iron. It can only attack when pulled back. (Bullet)*.

Предикати темпоральної схеми (ХТОСЬ/ЩОСЬ існує ТОДІ) містять **час**, коли або протягом якого існує денотат (115 уживань – 10,1%). Наприклад, *It's been around for millions of years, but it's no more than a month old. (Moon)*.

Квантитативна схема (ХТОСЬ/ЩОСЬ є СТИЛЬКИ) виражає кількісні характеристики денотата (14 уживань – 1,2%). Наприклад, *What is it that given one, you'll have either two or none? (Choice)*.

Буттєва схема (ХТОСЬ/ЩОСЬ існує ТАК) містить інформацію про **фізичний стан** денотату (9 уживань – 0,8%). Наприклад, *I have a long neck, I'm named after a bird, I Feed on cargo of ships, I'm not alive. (Crane)*.

Акціональний фрейм несе інформацію про діяльність або рух денотату (426 уживань – 13,3%). У досліджуваному матеріалі він реалізований схемами процесу (ХТОСЬ/ЩОСЬ-агенс діє) та дії (ХТОСЬ/ЩОСЬ-агенс діє на ХТОСЬ/ЩОСЬ-пацієнс). Їх предикати мають таку частотність:

- **дія** (275 уживань), наприклад:  
*What fastens two people yet touches only one? (Wedding ring)*

- **процес** (151 уживання), наприклад:  
*I go up and down the stairs without moving. (Carpet)*

Найчастотнішою схемою акціонального фрейму є схема дії.

Посесивний фрейм демонструє три види відношень: ціле має частину (партитивність), контейнер має вміст (наповнюваність) та власник має власність (посесивність). Ці відношення реалізуються з такою частотністю:

- **партитивність** (156 уживань – 13,7%), наприклад:  
*I am only two backbones and thousands of ribs. (Railroad)*

- **посесивність** (19 уживань – 1,7%), наприклад:  
*I'm hard as a rock, and as light as a feather. I'm passed on to one another. Poor people need me, and rich people have me. What am I? (Money)*

- **наповнюваність** (15 уживань – 1,3%), наприклад:  
*My sides are firmly laced about, yet nothing is within; you'll think my head is strange indeed, being nothing else but skin. (Drum)*

Найуживанішою схемою тут є партитивна.

Компаративний фрейм у досліджуваному матеріалі формується на основі зв'язків схожості та подібності. Схожість підкреслює спільні риси денотата з предметами тієї самої категорії, а подібність встановлює спільні риси денотата та предметів різних категорій:

- **подібність** (12 уживань – 1%), наприклад:  
*I am a box that holds keys without locks, yet they can unlock your soul. (Piano)*

- **схожість** (10 уживань – 0,9%), наприклад:  
*What is round as a dishpan, deep as a tub, and still the oceans couldn't fill it up? (Sieve)*

Найчисленнішими відношеннями цієї фреймової моделі є подібність денотата до предметів інших класів.

Отже, досліджувані англійські загадки найчастіше моделюються за допомогою пропозицій предметного фрейму (44%). У згаданому фреймі найчисленнішою є кваліфікативна схема (ХТОСЬ/ЩОСЬ є ТАКЕ), що складає 21,1% від загальної кількості уживань. Серед предикатів цієї пропозиції найчастотнішим **фізичні характеристики** (6,2%).

У цілому, денотати англійських загадок описуються 22 ознаками, що зустрічаються у 1138 уживаннях. Очевидно, що найпомітнішими серед ознак є **дія** (24,1%), **партитивність** (13,7%), **місце** (10,7%), **час** (10,1%), **процес** (13,3%) та **фізичні характеристики** (6,2%) денотата. Тобто, для того, щоб знайти правильну відповідь на англійську загадку, особливу увагу слід звернути на діяльність денотата, з яких частин він складається, де знаходиться в часі та просторі та які характерні фізичні ознаки йому властиві.

Перспективним напрямом розвитку проведеного дослідження може стати аналіз концептуальної структури та ознак денотатів загадок інших мов та їх компаративний аналіз.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко О. С. Концепти “чоловік” і “жінка” в українській та англійській мовних картинах світу: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.17 / О.С. Бондаренко; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2005. – 19 с.
2. Жаботинская С. А. Когнитивная лингвистика: принципы концептуального моделирования / С.А. Жаботинская // Лингвистичні студії. – 1997. – № 2. – С. 3–9.
3. Жаботинская С. А. Теория номинации: когнитивный ракурс / С. А. Жаботинская // Вестник МГЛУ. – 2003. – № 478. – С. 145–164.
4. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ языка : фреймвые сети / С. А. Жаботинская // Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства. – 2004. – №9 : Проблеми прикладної лінгвістики. – С. 81-92.
5. Жаботинская С. А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии / С. А. Жаботинская // Проблеми загального та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В.В. Левицького. – Чернівці: Книги ХХІ століття, 2008. – С. 358-368

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

- Brain food. – Режим доступу: <http://www.rinkworks.com/brainfood/p/ riddles1.shtml>. – Назва з екрану.  
 Forty Traditional Riddles. – Режим доступу: <http://thinks.com/riddles/a1-riddles.htm>. – Назва з екрану.  
 Riddles. – Режим доступу: <http://www.riddles.com/all-kinds-of-riddles/ riddles/>. – Назва з екрану.  
 Riddles. – Режим доступу: <http://www.teacherneedhelp.com/students/ riddles.htm>. – Назва з екрану.  
 What am I? Riddles. – Режим доступу: <http://www.riddlee.com/list.php? pagenum=0&catid=1>. – Назва екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Віталій Харитонов** – викладач кафедри практики англійської мови Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.  
*Наукові інтереси:* фразеологія, когнітивна лінгвістика.

## ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНЦЕПТУ МАГІЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ ДЖ.РОЛІНГ)

**Дарія ХОХЕЛЬ (Кам'янець-Подільський, Україна)**

*У статті розглядаються особливості функціонування концепту магії у серії романів Дж. Ролінг про Гаррі Поттера. Автором визначено дальню периферію концепту.*

*The peculiarities of functioning the concept magic are analyzed in the the series of novels about Harry Potter by J.K. Rowling. The far periphery of the concept is defined.*

У сучасній когнітивній лінгвістиці актуальними є дослідження окремих концептів, ключових для літературних творів, і концептосфер як творів, так і творчості окремих письменників (В.Г. Зусман [2]). Серед робіт, присвячених аналізу тематичних і жанрових добірок творів, достатньо численними є дослідження, присвячені фентезі та фантастиці (вампір, русалка [1]). Це, на нашу думку, зумовлене інтересом читачів до такої літератури, що підтверджують рейтинги продажів книг цих жанрів – вони займають чільні місця.

Аналізуючи концепт бажано представляти результати аналізу у концентрованій графічній формі. З цією метою у теоретичних працях ряду вчених (В.А. Маслової [2], З.Д. Попової та Й.А. Стерніна [3]) розроблено різні моделі, які достатньо повно і впорядковано можуть представити аналізований концепт.

Найчастіше використовується польове моделювання, а саме ядро-периферична модель [1], яка дозволяє представити окрім наглядної візуалізації позитивного (верх, право) та негативного (низ, ліво) аспектів концепту, ієрархічну подачу окремих значень від найсуттєвіших (ядро) до менш активних (крайня периферія).

Така графічна реалізація результатів дослідження є підсумком вербального опису ті аналізу, певним їх узагальненням.

Ядро та ближня периферія були нами визначені, а дана стаття присвячена аналізу дальньої периферії даного концепту.

Ці зони поля концепту порівняно малоактивні і межа між ними достатньо непевна. Вона в значній мірі залежить від конкретної добірки текстового матеріалу, на яку спирається дослідник, та суб'єктивного погляду дослідника.

Аналізуючи концепт, до крайньої периферії відносять найменш вживані і актуальні його аспекти, які малоактивні у свідомості реципієнта.

Проте аналізуючи функціонування концепту в художньому тексті дослідник зустрічається з тим, що усі актуалізовані у тексті значення релевантні для художнього світу твору і формують його картину світу, в той час як не згадувані у тексті аспекти є неважливими для нього і є у даних умовах пасивними. Тут може мати місце певна гра з

читачем – у його свідомості сформована національно специфічна картина світу, в якій кожен концепт займає своє місце і є одночасно цілісним ментальним образом. У тексті створюється художня реальність, інтерпретація концептів у якій є суб'єктивною і унікальною. Це зміщення можливе завдяки тому, що специфіка комунікації зумовлена особливостями концепту в літературі і, водночас, зумовлює їх. У книзі «Диалог и концепт в литературе» зазначено: «Если концепт в науке или культуре движется между понятием и представлением, то концепт в литературе отклоняется в сторону представления. В системе «литература», в ходе коммуникации происходит порождение не идей, не понятий, я чего-то «третьего». Это третье и есть концепт» [2: 12]. Отже, у літературних творах концепти не лише використовуються як частина спільного культурного базису автора і читача, але і створюються нові смисли і аспекти концептів, а іноді змінюють сприймання концептів читачем.

Концепт магія має специфіку у художній реальності серії романів Дж.К. Ролінг про Гаррі Поттера. Це виражено у відсутності конотації штучності, підкресленій цілісності і неподільності концепту, що і складає ядро даного концепту. Близня периферія сформована наступними значеннями: специфічна сила, природна у чарівному середовищі, яка є джерелом і матеріалом впливу на оточуючий світ; особливе знання наукового характеру, яке можна опанувати; мистецтво творчого застосування сили у змінюваних умовах.

У аналізованому тексті літературний концепт магія наділено рядом рис, частина з яких притаманна концепту магія у свідомості носія британської культури, а деякі – специфічні для художнього світу даного твору. У першій групі виділимо в першу чергу таємничість магії. У словникових статтях тлумачних словників зазвичай використовуються такі слова для характеристики імені даного концепту як *extraordinary, mystical, mysterious*.

У тексті романів таємничість магії підкреслюється у таких уривках як:

“What you must understand, Harry, is that you and Lord Voldemort have journeyed together into realms of magic hitherto unknown and untested. But here is what I think happened, and it is unprecedented, and no wandmaker could, I think, ever have predicted or explained it to Voldemort” [6: 778-779].

“I think so,” replied Ollivander, his protuberant eyes upon Harry’s face. “You ask deep questions, Mr. Potter. Wandlore is a complex and mysterious branch of magic” [6: 544].

У тексті, на відміну від традиційного трактування концепту, не існує поділу на чорну і білу магію. Концепт виступає як єдина і неподільна сила.

“When one wizard saves another wizard's life, it creates a certain bond between them... This is magic at its deepest, its most impenetrable, Harry” [10: 311].

Проте ця сила може бути використана у різних цілях. Тому у функціональному аспекті вона виступає полярною. Як зазначається у тексті:

“Albus Dumbledore is the greatest headmaster Hogwarts has ever had. Dobby knows it, sir. Dobby has heard Dumbledore's powers rival those of He-Who-Must-Not-Be-Named at the height of his strength. But, sir”–Dobby's voice dropped to an urgent whisper–“there are powers Dumbledore doesn't... powers no decent wizard...” [5].

“‘Certainly,’ said Voldemort, and his eyes seemed to burn red. ‘I have experimented; I have pushed the boundaries of magic further, perhaps, than they have ever been pushed -’

‘Of some kinds of magic,’ Dumbledore corrected him quietly. ‘Of some. Of others, you remain... forgive me... woefully ignorant.’

For the first time, Voldemort smiled. It was a taut leer, an evil thing, more threatening than a look of rage.

‘The old argument,’ he said softly. ‘But nothing I have seen in the world has supported your famous pronouncements that love is more powerful than my kind of magic, Dumbledore’ [8].

Тобто, магія як система знань пропонує чарівникові широкий вибір засобів, які той використовує згідно своїх особистісних характеристик та намірів. Більшість із цих засобів може бути з рівною вірогідністю спрямована і на добро, і на зло. Проте існує ряд заклять, заборонених для використання у магичному співтоваристві, оскільки вони втілюють крайні негативні можливості застосування сили магії:

1. “Imperius Curse... “Total control,” said Moody quietly as the spider balled itself up and began to roll over and over. “I could make it jump out of the window, drown itself, throw itself down one of your throats...” [7].

2. “Pain,” said Moody softly. “You don't need thumbscrews or knives to torture someone if you can perform the Cruciatus Curse...” [7].

3. “Avada Kedavra... the Killing Curse” [7].

Але для того, щоб ці закляття спрацювали, чарівник повинен свідомо спрямувати свою силу зі злим наміром:

“Never used an Unforgivable Curse before, have you, boy?” she yelled. She had abandoned her baby voice now. ‘You need to mean them, Potter! You need to really want to cause pain- to enjoy it- righteous anger won’t hurt me for long” [9: 715].

До прикладу, для того, щоб закляття спричинило біль, потрібно сфокусуватись на бажанні мучити когось, тобто навіть заборонені закляття є не чорною магією, а негативно спрямованою силою.

Нерелевантність поділу магії на чорну та білу виражено у відсутності даних маркерів у тексті як визначень до слів «магія» та «сила», які є основними вербалізаторами концепту у аналізованому тексті. Чарівників також, всупереч традиції, не називають чорними та білими. Єдиним винятком є вживання даної комбінації для описання чарівника-негра. Даний персонаж є позитивним, професійним борцем зі злими силами, тому, на нашу думку, вказаний випадок є демегафоризацією відносно усталеного виразу, яке служить нівелюванню розколу концепту на два полярних.

У художній реальності романів концепт магія наділено такою особливістю як вольова та емоційна детермінованість. Без цих чинників магія не може існувати.

У ряді випадків емоційна детермінованість може брати гору над вольовою. Найчастіше це стається у ситуації нервового напруження, крайньої роздратованості, злості, гніву. Те, що у тексті немає вказівок на домінування вольового зусилля над емоційним станом доводить, що емоційна складова при спрямуванні магічної сили у певну форму, дію, могутніша:

“Outside in the hall, he leaned against the wall, breathing deeply It had been a long time since he'd lost control and made something explode. He couldn't afford to let it happen again. The Hogsmeade form wasn't the only thing at stake—if he carried on like that, he'd be in trouble with the Ministry of Magic” [10: 25].

“Harry was shaking all over. He had never felt so angry in his life... But Aunt Marge suddenly stopped speaking. For a moment, it looked as though words had failed her. She seemed to be swelling with inexpressible anger—but the swelling didn't stop. Her great red face started to expand, her tiny eyes bulged, and her mouth stretched too tightly for speech—next second, several buttons had just burst from her tweed jacket and pinged off the walls—she was inflating like a monstrous balloon, her stomach bursting free of her tweed waistband, each of her fingers blowing up like a salami – ” [10: 29].

Емоційна регуляція виявлення магічної сили може бути як свідомою, так і несвідомою. У разі сполучення її з вольовим зусиллям вона є усвідомленим детермінатором спрямування сил на заплановану магічну дію:

“And how do you conjure it?”

“With an incantation, which will work only if you are concentrating, with all your might, on a single, very happy memory” [10: 176].

У наведеному вище прикладі вольове зусилля спрямоване на виклик і утримання певного емоційного стану. Таким чином, виникає їх взаємопов'язаність у процесі формування дії.

У описаному в тексті випадку чарівниця, яка збожеволіла, не здатна на вольову активність і магія є некерованою:

“It destroyed her, what they did: She was never right again. She wouldn't use magic, but she couldn't get rid of it; it turned inward and drove her mad, it exploded out of her when she couldn't control it, and at times she was strange and dangerous” [6: 620].

Вплив емоційного стану діяча на результат дії підкреслює сутність магії як стихії, радше ніж упорядкованої суми знань. Магія, як енергія, існує незалежно від знання діячем

законів її функціонування. Вона поступово досліджується, відкриваються нові можливості її використання, невідомі раніше властивості. У цьому аспекті слід зазначити, що злиття магічної сили та емоційного стану чарівника може призвести до активізації її пасивних можливостей. З іншого боку наукове пізнання та творчість чарівників, як, наприклад, експериментальне винайдення заклять, дозволяють використовувати якісно нові дії. У тексті наведено закляття «Levicorpus» [8] та «Liberacorpus» [8], які дозволяють здійснити підняття та опускання людини у повітря відповідно, закляття «Sectumsempra» [8], яке розрізає плоть, наче ножем, винайдені одним із персонажів книги. Згадують у романах і інші відкриття, такі як винайдення зіль:

“The potion that Professor Snape has been making for me is a very recent discovery. It makes me safe, you see. As long as I take it in the week, preceding the full moon, I keep my mind when I transform... Before the Wolfsbane Potion was discovered, however, I became a fully fledged monster once a month” [10: 258].

Ці новації у сфері використання магічної сили показують її невичерпність і непізнаність. Наведені ж вище успішні дослідження доводять її пізнаваність.

Вольове зусилля необхідне для свідомого спрямування магічної сили з метою виконання магічної дії. Саме завдяки здатності свідомо спрямовувати силу можливі цільові акти. За виключенням перерахованих вище винятків, кожне перетворення магічної сили на дію кероване волею чарівника:

“Just as long as you're concentrating really, really hard on it, it'll come” [7].

Таким чином, концепт магія відзначається у досліджуваному тексті таємничістю, необмеженістю, пізнаваністю і, одночасно, непізнаністю. На відміну від традиційної інтерпретації, у даному літературному концепті відсутній поділ на чорну та білу магію. Концепт являє собою сутнісно єдину силу, яка дає різноманітні можливості використання, включаючи полярно розташовані.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007.
2. Зусман В.Г. Диалог и концепт в литературе. Литература и музыка. – Нижний Новгород: Деком, 2001. – 168 с.
3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учеб. пособие. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: Восток-Запад, АСТ, 2007. – 320 с.
5. Rowling J.K. Harry Potter and the Chamber Of Secrets. – [Website]. – Available from: <http://englishtips.org>. – Accessed 16.05.2006.
6. Rowling J.K. Harry Potter and the Deathly Hallows. – London: Bloomsbury, 2007. – 828 p.
7. Rowling J.K. Harry Potter and the Goblet of Fire. [Website]. – Available from: <http://englishtips.org>. – Accessed 16.05.2006.
8. Rowling J.K. Harry Potter and the Half-Blood Prince. [Website]. – Available from: <http://englishtips.org>. – Accessed 16.05.2006.
9. Rowling J.K. Harry Potter and the Order of the Phoenix. – London: Bloomsbury, 2004. – 766 p.
10. Rowling J.K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. – London: Bloomsbury, 1999. – 317 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дарія Хохель – здобувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

*Наукові інтереси:* проблеми функціонування концептів у літературному тексті.

## **ТИПЫ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ И ИХ ОРГАНИЗАЦИЯ В КОГНИТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТОВ УКРАИНЫ**

**Аркадий ЧИКИБАЕВ (Горловка, Украина)**

*У статті розглядаються прецедентні феномени різноманітних типів. Автор показує їх організацію у студентському когнітивному просторі.*

*The article deals with precedent phenomena of different types. The author shows their organization in student's cognitive area of Ukraine.*

Цель статьи – показать особенности функционирования прецедентных феноменов в речи студентов-филологов.

Любое сообщество стремится к передаче своего культурного наследия от поколения к поколению. Среди значимых социально-культурных факторов его трансляции значительная роль принадлежит языку, который выполняет свою ретрансляционную



функцию, не подвергаясь существенным изменениям, следовательно, и культурное наследие, выраженное в текстовых кодах, традиционных формах речевого поведения, интериоризируется молодым поколением в соответствии с укорененными в том или ином лингвокультурном сообществе представлениями. Наиболее ярко социокультурные, этнически окрашенные представления о правильном и неправильном, одобряемом и порицаемом, дурном и хорошем, злом и добром, мужественном и трусливом, патриотическом и предательском выражены в прецедентных феноменах культуры.

Понятия «прецедентный текст», «прецедентный феномен» в различной интерпретации встречаются в трудах многих ученых (Ю.Н. Караулов, Д.Б. Гудков, Ю.А. Сорокин, Ю.Е. Прохоров, В.Г. Костомаров, А.Е. Супрун, И.М. Михалева, Н.Д. Бурвицова и др.). Общеизвестно, что термин «прецедентный» впервые использован Ю.Н. Карауловым при рассмотрении структуры и функционирования языковой личности. В частности, прецедентные тексты определялись так: «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4: 216].

Прецедентные феномены (в дальнейшем – ПФ) являются основными составляющими когнитивного пространства любого лингвокультурного сообщества. По мнению Д.Б. Гудкова, существует несколько видов когнитивных пространств: *индивидуальное когнитивное пространство* – определенным образом структурированная совокупность знаний индивида, оно включает в себя различные *коллективные когнитивные пространства*, каждое из которых являет собой совокупность знаний и представлений определенного коллектива. В свою очередь, структурированная совокупность знаний и представлений, которыми обладают практически все социализированные представители того или иного лингвокультурного сообщества, определяется как *когнитивная база*. ПФ входят в когнитивное пространство при условии, что они опознаются большинством представителей лингвокультурного сообщества; это обуславливается наличием общего и стереотипического представления, лежащего в основе прецедентного феномена [1: 236]. Определенную совокупность НМДП прецедентных феноменов, входящих в когнитивную базу того или иного лингвокультурного сообщества, можно определить как *прецедентосферу*.

Основываясь на теории этногенеза Л.Н. Гумилева и уровневой организации прецедентных феноменов В.В. Красных, мы можем выделить несколько корпусов прецедентосфер в сознании молодого украинца [5: 174].

1. *Универсальная прецедентосфера*. ПФ могут входить в лингвокультурное сознание как больших количеств лингвокультурных сообществ, так и человечества в целом. В основе формирования универсальных ПФ лежит всевозрастающая интенсивность различного рода связей между странами мира: коммуникационных, политических, экономических, культурных. Прецедентные феномены тут известны среднему представителю любого лингвокультурного сообщества, в том числе и среднестатистическому украинцу (как на языке оригинала, так и в переводе), например: *Be or not to be, Coca-Cola, Cherchez la femme, Шевченко, Rolling Stones, Чехов* и т. д.

2. *Суперэтническая прецедентосфера*. Этнос, объединяющий несколько близких по духу и культуре народов, образует «*суперэтнос*», высшее звено этнической иерархии, который состоит из нескольких этносов, возникших одновременно в одном ландшафтном регионе, взаимосвязанных экономическим, культурным, идеологическим общением. Они проявляются в истории как мозаичная целостность. Так, например, можно выделить латиноамериканскую, арабскую, британо-американскую прецедентосферы и т.д. В суперэтнической системе всегда есть доминирующая лингвокультура, являющаяся как бы стержнем для всех остальных этносов, входящих в систему. Однако, воспринимая культуру доминирующего этноса, периферийные этносы смешивают свою ортодоксальную культуру с общепринятой. В качестве примера тут можно привести Римскую империю, наследницами которой считают себя все европейские страны. Как пишет Л.Н. Гумилев, «...не только

материальные блага формируют стереотип поведения людей в суперэтнотосе! Их любовь и ненависть в значительной мере связаны с подсознательной стихией психики, благодаря чему слова “свои” и “чужие” – не абстрактные понятия, а ощущения действительно существующих этнических полей и ритмов. Вот почему этносы и их скопления – суперэтнотосы существуют по тысяче лет – и не рассыпаются, как карточные домики, от случайных дуновений или потрясений... » [2: 431].

Ядро суперэтнической прецедентосферы определяется прецедентосферой доминирующего этноса. Так, например, в силу историко-культурных обстоятельств в восточнославянском суперэтнотосе на данный момент доминирует русская/советская культура. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования, проведенного нами в вузах Юго-Востока Украины. Из всех названных студентами-филологами прецедентных феноменов более 60 процентов – имена, высказывания, тексты, входящие в концептосферу российского/постсоветского лингвокультурного сообщества: и т. д. (*Достоевский, Некрасов, Лермонтов, Пушкин, Булгаков, Букин, Наша Раша* и т.д.). Это объясняется тем, что долгое время центром, где формировалась общесоюзная образовательная программа для всех учебных заведений, была Москва. Не последнюю роль тут играют средства массовой информации, которые охватывают обширные территории и подвластны более законам рынка, нежели воле чиновника из министерства образования. Так, *Comedy Club, КВН, Дом 2* и т.д. известны в равной мере как россиянину, который проживает на Дальнем Востоке, так и украинцу из Львова.

В то же время наблюдается тенденция к тому, что постепенно ядро прецедентосферы (наиболее значимых «сильных» НМДП) современной украинской молодежи смещается более к корпусу именно украинских и украиноязычных прецедентных феноменов, что объясняется вытеснением российских и советских ПФ из образовательных программ и все более возрастающим числом украиноязычных ПФ. Как показали исследования когнитивного пространства студенчества (анкетирование), если для старшекурсников российская канонизированная прецедентосфера является в процентном соотношении преобладающей (количество названных ПФ), то у студентов-филологов младших курсов, наоборот, в сознании преобладает именно украиноязычная прецедентосфера.

Описываемые ПФ являются понятными лишь для людей, входящих в суперэтническое лингвокультурное сообщество. К примеру, в компании студентов, где присутствовали украинцы, казахстанцы, россияне и турки, игра с прецедентным высказыванием *Латша быстрого приготовления (Мивина, Ролтон) не роскошь, а средство выживания* (из романа И. Ильфа и Е. Петрова *Автомобиль не роскошь, а средство передвижения*) оказалась непонятной для турков: они потребовали разъяснений. Казахи, россияне и украинцы шутку оценили.

**3. Национальная прецедентосфера.** Осознание большими социальными группами своей приверженности к территории своего расселения, общенациональному литературному языку, национальным традициям и символам составляет содержание национальной культуры. Главным отличием *национальной прецедентосферы от суперэтнической* является то, что национальная прецедентосфера всегда четко очерчена политической границей, а суперэтническая прецедентосфера существует вне границ и развивается по своим законам. Мы считаем, что Украина и Россия входят в одно суперэтническое прецедентное пространство, однако национальные прецедентные пространства будут различаться. ПФ *«Бандиты должны сидеть в тюрьмах», «Маємо те, що маємо», Леся Українка, Василь Стус, Остап Вишня, Павло Тычина* не будут являться для россиян прецедентными, хотя для всех этносов, проживающих на территории Украины (греков, русских, татар и т. д.), они таковыми являются. Национальная прецедентосфера характерна для многонациональных государств, в состав которых входят народы и сообщества с разной культурой, религией, языком, но объединенные общей национальной культурой. К примеру, в СССР существовала общая для всех этносов, проживающих на его территории, прецедентосфера. ПФ *«Иван Васильевич меняет профессию», «С легким паром», Хрюша, Степашка, Сталин, Ленин* и т. д. были известны как киргизу, так и эстонцу. В то же время и у киргиза, казаха и эстонца существовал свой этнический корпус ПФ.

4. *Этническая прецедентосфера*. Этносом можно назвать сообщество людей, имеющих общую культуру, один язык, обладающих общим самоназванием и осознающих как свою общность, так и свое отличие от членов других таких же человеческих групп.. Этнос является устойчивым во времени образованием и редко может быть разделен на части, но даже, будучи разделенным, все равно тяготеет к объединению. Следовательно, *этническая культура*, по мнению Е.А. Селивановой, формируется в согласовании системы идей, схем мышления и поведения, этнических и эстетических ценностей, норм, обычаев, мифов, верований, организации быта, различных знаковых продуктов и в первую очередь – в языке [7: 278]. Л.Н. Гумилев выделил понятие «*этнического поля*», подобное известным электромагнитным, гравитационным и другим полям, но вместе с тем отличающееся от них. Проявляется факт его существования не в индивидуальных реакциях отдельных людей, а в коллективной психологии. Исследователь считает, что данные поля постоянно находятся в колебательном движении с той или иной частотой колебаний. Эти колебания, т.е. «вибрационные раздражители», имеют ту особенность, что беспрепятственно передаются из одной среды в другую и имеют общий характер с физическими явлениями. Принцип, характерный для всех этносов – противопоставление себя всем прочим. Когда носители одного ритма сталкиваются с носителями другого, то воспринимают новый ритм как нечто чужое, в той или иной степени дисгармонирующее с тем ритмом, который присущ им органически. Новый ритм может иногда нравиться, но несходство фиксируется сознанием как факт, не имеющий объяснения, но и не вызывающий сомнения. А проявляются ритмы этнического поля в неповторимом стереотипе поведения. Именно благодаря наличию этнического поля не рассыпаются на части этносы, разорванные исторической судьбой и подвергшиеся воздействию разных лингвокультур. Отсюда вытекает объяснение явления ностальгии. Человек, заброшенный в среду чужих, пусть даже симпатичных людей, ощущает странную неловкость и тоску. Но эти чувства ослабевают, когда он находит соплеменников, и исчезают при возвращении домой. При этом не имеют значения ни климатические условия, ни наличие комфорта.

Этнокультурная память – это «кладезь сведений, эмоций, фактов, откуда мы в нашей повседневности и обыденности черпаем данные для ответа на сакраментальные вопросы: кто мы есть, откуда мы и куда идем; чем гордимся в своем прошлом и настоящем, а чего стыдимся; почему это так, а не иначе; и даже зачем все это. Это не история в чистом виде, а то, как прошлое представлено в нашей сегодняшней мысли и как оно вписывается в наши знания о современном мире». Знание этнических прецедентных феноменов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры и неполной включенности в культуру. Ярче всего этот уровень очерчен в архетипических прецедентных феноменах (сказках, народных песнях, сказаниях, легендах, пословицах). Этнические ПФ несут в себе гумбольдтовский «Дух народа», его менталитет, традиции, привычки и т.д. В.И. Карасик приводит следующий пример. В русском языке есть пословица «*Не пойман – не вор*», допускающая двоякое осмысление: не схвачен в момент преступления, значит, не может быть судим (это оправдание для вора, его насмешка над законом, и в то же время это – горькая констатация того, что человек, совершивший преступление, т.е. морально виноватый, в первую очередь, не получит по заслугам). В английском действуют более жесткие нормы: *Once a thief – always a thief*. «*Один раз своровал – уже вор*» [3: 15]. Корпус этнических прецедентных феноменов тесно переплетается с корпусом национальных ПФ, однако есть существенное различие: канонизированные и неканонизированные ПФ могут быть для всех народов, проживающих внутри государства, одними и теми же, однако архетипические ПФ будут различаться. Например, для крымских татар украинские пословицы и поговорки не будут являться прецедентными высказываниями, как впрочем, и для украинцев – татарские.

5. *Субэтническая прецедентосфера*. Субэтнос – этническая система, возникшая внутри этноса и отличающаяся своими хозяйственными, бытовыми, культурными и другими особенностями. Так, субэтносомами в истории русского народа являются поморы, старообрядцы, казаки. Субэтносомами украинского народа являются гуцулы, бойки, проживающие в карпатском регионе Украины.

6. *Социумная (субкультурная) прецедентосфера.* Она является частью коллективного когнитивного пространства как отдельного социума, так и группы социумов. Социумная прецедентосфера может существовать как в определенных границах области, государства, так и на международном уровне. Сюда можно отнести профессиональную прецедентосферу (врачей), так и прецедентосферу хиппи или панков всего мира. К примеру, прецедентное высказывание *All we need is love* будет известно любому хиппи любого государства без перевода, хотя для человека другой субкультуры источники этого ПВ и его коннотации без дополнительной расшифровки будут непонятны.

7. *Микроколлективная прецедентосфера.* Сюда входят прецедентные феномены, являющиеся достоянием относительно небольшой группы людей. Прецедентными именами, к примеру студенчества, на данном уровне могут быть имена преподавателей, вахтерш общежитий, любимые высказывания преподавателей, ставшие в студенческой среде крылатыми, значимые события в жизни ВУЗа и т.д.

Все типы прецедентных феноменов принято делить на 2 группы: *канонизированные и неканонизированные.* Понятие «канонический» трактуется в словарях как 1. Соответствующий канону. 2. Принятый за образец, твердо установленный [6: 244]. В роли источников *канонизированной прецедентосферы* выступают классические (хрестоматийные) произведения науки, литературы и искусства, знакомство с которыми осуществляется в процессе специального обучения (школьное и высшее образование и пр.). По нашему мнению, ПФ является канонизированным только в том случае, если он определяется государственной типовой образовательной программой по той или иной учебной дисциплине. *Неканонизированные прецедентные феномены* (НПФ) образцу не соответствуют. Это ПФ, не входящие в образовательный канон учебных заведений, не являющиеся хрестоматийными, но твердо вошедшие в когнитивную базу определенного лингвокультурного социума.

Следует заметить, что именно канонизированная прецедентосфера посредством учебных заведений обеспечивает межпоколенную трансляцию классической (эталонной) культуры. Неканонизированные прецедентные феномены обладают достаточно коротким сроком «жизни» и являются скорее явлением моды, нежели эталоном культуры. Отсюда и коммуникативные сбои не только в межкультурной, но и в межпоколенной коммуникации.

На наш взгляд, необходимо также выделить третий уровень прецедентосферы любого лингвокультурного сообщества – *архетипическую прецедентосферу*, основанную на народных мифах, сказаниях, легендах, пословицах и поговорках. *Архетипическая прецедентосфера* задает определенную грамматику поведения, играет роль образцового примера в любых жизненно важных ситуациях, приобщает к ментальной и культурной среде конкретной общности конкретного времени. Она способствует передаче информации, традиции, уникального опыта из поколения в поколение, обеспечивает непрерывность развития культуры. Архетипическая прецедентосфера находят свое содержание в народных сказках, мифах, легендах. Каждая сказка, легенда несет в себе скрытый способ решения той или другой жизненной проблемы. Архетипическая прецедентосфера является глубинной, часто заложенной на уровне подсознания индивида, сформированной столетиями архетипической моделью мироощущения того или иного лингвокультурного сообщества. Например, выражение *Показать кузькину мать* этимологически трактуется по-разному: связывается с именем мордовского бога *Кузька* или с коми-зырянск. и коми-пермяцк. *кузь*, *кузьо* ‘черт, леший’ (из общепермск. *kuz’a* ‘хозяин’, возводимого к болгарско-чуващск.); с диал. *кузька* «хлебный жучок-вредитель *Anisoplia austriaca*», «подпускание» которого доставляло неприятности; с народн. *кузька* «плут», которого наказывают битьем, и др. Вероятнее всего, в обороте отразилось народное шутивно-ироническое сочетание *кузькина мать* «плеть» (ср. также *кузька*, *кузьма* с тем же перен. знач.), которую в день свадьбы на Кузьминки (когда на Руси отмечали свадьбы) жених клал как символ супружеской власти в сапог. Угроза *показать* такую *кузькину мать* и отражена в обороте. Есть версия, что Кузьма (Кузька) был приемным сыном и проживал с названной матерью, женщиной крутого нрава. Наказывая виновных, именно она, по-видимому, первая произнесла эти слова. Также говорят: «*Дать знать кузькину мать, узнать кузькину мать, попомнить кузькину мать.* Британцам,

французам или американцам, которые не владеют русскими культурными фоновыми знаниями, будет непонятно, кто такая *кузькина мать* и почему ее следует бояться.

Мы считаем, что прецедентные феномены религиозного происхождения также можно считать архетипическими, т. к. тысячелетие существования христианства на Руси уже на генетическом уровне впиталось в мироощущение восточных славян, перемешавшись с традиционными верованиями предков. События, верования, традиции, миропонимание, быт – все аккумулировалось в языке и генетическом коде славянина и, как следствие, отразилось в ПФ.

Таким образом, прецедентосферу современного молодого украинца, можно представить в виде трехуровневой структуры, где основой, базисом любой культуры является архетипическая прецедентосфера (имена сказочных героев, тексты народных песен и т.д.), на втором уровне располагается канонизированная прецедентосфера (тексты классических произведений, вошедшие в типовую программу образовательных учреждений, потому обеспечивающие межпоколенную трансляцию), на последнем, третьем уровне располагаются прецедентные феномены массовой культуры (тексты рекламных роликов, популярных песен, кинофильмов). Прецедентосфера украинской молодежи как совокупность НМДП может располагаться в нескольких корпусах прецедентности: *универсальном, суперэтническом, этническом, субэтническом, социумном (субкультурном), микрогрупповом.*

#### БИБЛІОГРАФІЯ

1. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: дисс. ... доктора филол. наук. – М., 1999. – 400 с.
2. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – М.: Эксмо, 2008. – 736 с.
3. Карасик В.И. Непонимание юмора в межкультурном общении // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып.1. Межвузовский сборник научных трудов. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2001. – С.13–27.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.
7. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Аркадій Чикібаєв** – аспірант кафедри мовознавства та російської мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика.

## СТЕРЕОТИПИ «OSSI» І «WESSI» У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ПРЕСІ (ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ)

Ірена ШКІДА (Київ, Україна)

*У статті розглянуто німецькі стереотипи «Ossi» і «Wessi», подано опис їхніх ознак, властивостей та функціональних характеристик; проаналізовано засоби вираження та особливості вживання цих стереотипів у сучасній німецькій пресі.*

*The apportionment of German stereotypes «Ossi» and «Wessi» is investigated in this paper. The description of their features, attributes and functional traits is given. The means of their expression and the use distinctions of these stereotypes in the modern German press are analyzed.*

**Об'єктом** дослідження в статті є номени «Ossi» і «Wessi» у комунікативному просторі Німеччини, **предметом** – особливості їхнього вживання та функціонування як стереотипів у сучасній німецькій пресі. Відповідно нами поставлені такі **завдання**: 1) довести природу номенів «Ossi» і «Wessi», 2) визначити засоби їхньої мовної реалізації, 3) провести аналіз вибірки газетних повідомлень на предмет їхнього вживання як стереотипів. **Мета** роботи полягає у встановленні та інтерпретації функцій зазначених номенів.

Потреба теоретичного дослідження стереотипів пов'язана із незадовільним ступенем вивчення функціонального аспекту їхнього використання. Кількість соціально-психологічних праць з даної проблематики значно переважає кількість мовознавчих. Необхідний подальший аналіз функцій (когнітивної, фатичної, символічної), які наводить, наприклад, Роман Якобсон у своїй комунікативній моделі [5]. На прикладі категорій «Ossi» і

«Wessi» можна теоретично розробити питання про функції стереотипів, визначити їхній вплив, розвиток і роль на матеріалі преси, який в такому аспекті досі ще не був досліджений.

Першим проблему стереотипів у науці почав розробляти у 1922 р. соціолог Вальтер Ліппманн. Він визнавав дві їхні функції: – психічну (економія зусиль в процесі пізнання світу завдяки попередній структуризації сприйняття) і – соціальну (захист суспільної позиції у найширшому розумінні). На нашу думку, перший пункт є більш цікавим з лінгвістичної точки зору, адже він безпосередньо пов'язаний із когнітивно-прагматичними функціями мови: спочатку ми називаємо, а потім сприймаємо. У 70-х роках ХХ ст. сформувався психолінгвістичний термін «прототип», який набув свого нинішнього змісту в рамках когнітивної лінгвістики завдяки Елеанор Рош. Категорія прототипу базується на уявленні про «сімейну спорідненість» (між окремими субкатегоріями та елементами категорії-прототипу) пізнього Вітгенштайну, яка заперечує античний постулат про обов'язковий спільний знаменник для всіх елементів і допускає простий ланцюговий зв'язок між ними [4: 21-22]. Прототип – це ідеальний приклад предмета або явища, наділений усім комплексом ознак, які поодинокі зустрічаються у окремих предметів або явищ даної категорії.

Зараз у літературі з різних дисциплін термін «стереотип» використовується як синонім до інших термінів, таких як «упередження», «заголовок» або «слоган», «кліше», а також «поняття», «категорія», «концепт», іншими виразами на позначення мовної категоризації [4: 15]. Можна дати загальне визначення «стереотипу» як категорії, яка об'єднує певну сукупність ознак, і розглядати його услід за Джорджем Лакоффом як особливий підвид прототипів [6].

Як прототипи, так і стереотипи допускають винятки. Це принципово для нашого розуміння стереотипів. Тому приймемо таке робоче визначення стереотипу: це «(потенційне або реальне) використання категорії-прототипу, в якому реалізується її необов'язкова емотивно-оціночна ознака» [4: 34]. Тобто, використання такої категорії можливе як із реалізацією цієї специфічної ознаки, так і без.

У сучасній німецькій лінгвокультурі категорії «Ossi» і «Wessi» є категоріями-прототипами. Єдиною їхньою обов'язковою ознакою, зафіксованою в словниках, є походження відповідно із східних або західних федеративних земель Німеччини. Встановлено, що іншими необов'язковими емоційно забарвленими ознаками категорії «Ossi» можуть бути «невдоволеність» («*nörgelnd*», «*frustriert*», «*Jammer-Ossi*», «*Meckerossi*»), «ностальгічність» («*nostalgisch*»), «старомодність» («*gestrig*»), а категорії «Wessi» – «зверхність» («*arrogant*»), «недалекість» («*ignorant*»), «пихатість» («*aufgeblasen*») [1].

Застосуємо метод пар речень Ути Квастхофф [8] для доведення того, що «Ossi» і «Wessi» є стереотипами. Так, наприклад, протиставні речення типу «*Er ist ein Ossi, aber er kommt aus dem Osten*» або «*Er ist ein Ossi, aber er ist nostalgisch*», або «*Er ist ein Ossi, aber er ist nicht arrogant*» не мають сенсу і видаються принаймні дивними, тому що перше – обов'язкова ознака «типового» «оссі», друге – так чи інакше його можлива ознака, а третя – в будь-якому випадку не його ознака. Нормально сприймалося б, наприклад, таке твердження: «*Er ist ein Ossi, aber er ist nicht nostalgisch*». Пор. «*Er ist ein Wessi, aber er kommt aus dem Westen*» або «*Er ist ein Wessi, aber er ist arrogant*», або «*Er ist ein Wessi, aber er ist nicht nostalgisch*» і «*Er ist ein Wessi, aber er ist nicht arrogant*».

Використання номенів «Ossi» і «Wessi» можливе і в інших атрибутивних конструкціях, у яких виявляє себе їхня стереотипна природа. Наприклад: – «*In Berlin habe ich die Menschen immer nach ihrer Kleidung zugeordnet: unmodische Hose, hellblaue Schuhe und zerrupfte Frisur, das konnte nur ein Ossi sein*» (В Берліні я завжди співвідносив людей за їх одягом: немодні брюки, голубе взуття і «рвана» зачіска – це міг бути тільки «оссі») [III]; – «*Denn der Jammer-Wessi war zwar ein Jammer-Wessi, aber er blieb gewissermaßen unter seinem Begriff, weil er es sich angewöhnt hatte, sein Jammern als irgendwie cooles, tabufreies, jugendfrisches, Ich-starkes Klartextreden zu verkaufen*» («Вессі»-рюмса хоча й був «вессі»-рюмсою (а не «оссі» як було б звично – Прим. авт.), все ж якоюсь мірою залишався вірним собі, бо взяв собі за звичку продавати своє скигнення за начебто „прикольну”, незакомплексовану, молодіжну, індивідуальну манеру говорити «відкритим текстом.») [XIV]; – «*Aufs Land möchte ich aber*

*immer noch nicht ziehen – ich bin Wessi, aber in Therapie*» (Проте додому я все ще не хочу повертатися, я – «вессі», але це виліковне.) [III].

Зауважимо, що так само стереотипною є ієрархія стереотипів «Ossi» і «Wessi», наприклад: *«Die Ossis sind also besser als die Wessis. Aber das macht nichts, das spaltet nicht...»* (Отже, «оссі» кращі за «вессі». Але це нічого, це не створює кордонів...) [IX].

Важливо наголосити на тому, що стереотипи – це не продукти фальшивого сприйняття реальності. Відношення до об'єктивної дійсності не пов'язане із природою стереотипу. «Стереотипи – не відображення світу, які потрібно досліджувати на вміст правди, через своє існування у свідомості людей і у міжлюдських відносинах вони являють собою окрему суспільну реальність і, як такі, заслуговують бути вивченими» [3: 13].

«Стереотипи є компонентами ціннісних уявлень певного суспільства, які впливають на настрої та поведінку його окремих представників» [2: 174]. Особливе наголошення на позитивних або негативних якостях в процесі стереотипізації становить за В. Ліппманном основу формування громадської думки, тобто того комплексу поширених уявлень і загальноприйнятих стереотипів, який утворює систему цінностей певної соціальної групи або нації [7]. Влучно позначаючи вибрані елементи складної навколишньої дійсності, стереотипи полегшують перебіг когнітивних процесів, сприяють мисленнєвій економії завдяки схематизації думки та допомагають зорієнтуватися у заплутаному світі предметів і явищ. У стереотипах сконцентровані ознаки і можливості для ідентифікації [2: 176]. Можна стверджувати, що це заздалегідь підготовлені відповіді на задачі та виклики сучасного суспільства, за допомогою яких кожен індивід може швидко класифікувати і переробити великий обсяг інформації.

Сучасна, в т. ч. німецька преса, не завжди в першу чергу переслідує мету об'єктивного аналізу і безпристрасної подачі новин. Особливо, коли мова йде про огляд різних позицій щодо якогось важливого питання, великого значення набувають засоби сенсації і провокації. З цією метою друковані мас-медіа різноманітного спрямування і репутації нерідко вдаються до створення та поширення стереотипів. У часи глобалізації та боротьби за увагу читачів значно ускладнюються умови впливу на громадську думку, а стереотипи, як було встановлено вище, є найбільш дієвим інструментом впливу, оскільки складають основу формування системи цінностей в суспільстві. Окрім того, «стереотипи – це не нейтральні твердження, а емотивно-ціннісні судження» [3: 198]. «...Тут йдеться про свідоме використання стереотипів у політичній ідеології та політичній практиці, а також про цілеспрямоване формування стереотипів чи збільшення їхньої емоційної насиченості» [3: 11]. Тому ми пропонуємо саме на матеріалі сучасної німецької преси прослідкувати, як надання переваги позитивним або негативним значенням номенів «Ossi» і «Wessi» у медійних текстах сприяє процесу їхньої стереотипізації.

Для аналізу були обрані статті з видань 1) «DIE WELT», «WELT ONLINE», «WELT am Sonntag» (20); 2) «DIE ZEIT», «ZEIT ONLINE» (5); 3) «DER SPIEGEL», «SPIEGEL ONLINE» (5); 4) «die tageszeitung» (taz) (2); 5) «Süddeutsche Zeitung» (SZ) (4); 6) «Frankfurter Allgemeine Zeitung» (F.A.Z.) (1); 7) «Neues Deutschland» (ND) (16); 8) «der Freitag» (Die Ost-West-Wochenzeitung) (1) і 9) «BILD» (1), у яких зустрічаються дані номени, за період з 01.10. по 15.11.2009р., тобто час святкування двадцятої річниці падіння Берлінської стіни. Всього було проаналізовано 55 статей.

Нами встановлено, що стереотипи виконують такі функції: 1) навігаційна (під цією функцією ми розуміємо структурування даних стереотипами та зменшення ними ступеню комплексності оточуючої дійсності задля полегшення орієнтування індивіда в суспільстві); 2) сугестивна (дана функція стереотипів полягає у впливі стереотипів на процеси ідентифікації); 3) генералізуюча або релятивуюча (через перебільшене узагальнення існуючих ознак предметів і явищ, яке притаманне стереотипам, їх відношення до реальності стає відносним); 4) дистинктивна (сюди ми зараховуємо т. з. інтегративну/дезінтегративну функції в значенні поділу на «своїх» і «чужих»).

У. Квастхофф співвідносить функції стереотипів із певними засобами мовної реалізації [8: 189-193]. Застосуємо її теоретичний апарат до стереотипів «Ossi» і «Wessi». Так,

інтегративну функцію стереотипи виконують у поєднанні із різного виду займенниками, які підтримують згуртованість і солідарність в групі, наприклад: «*Weil wir uns das alles gefallen lassen, bekommen wir Ossis ... keinen Vaterländischen Verdienstorden...*» [VIII]. Дезінтегративно стереотипи діють у висловленнях «з великим вмістом конотативного значення» (mit dem hohen konnotativen Bedeutungsgehalt) [8: 192], як правило пейоративного, і коли «інших» узагальнено називають «вони» чи «ті», наприклад: «*Bloß nicht einladen, die fahren nicht wieder heim, die Ossis. ... Den Wessis hat das gefallen, die sind da völlig überdreht: Na, wie isses, gut, nicht?*» [VIII].

Окрім того, У. Квастхофф визначає чотири типи «стереотипу як висловлення» (Stereotyp als Äußerung) або «стереотипного висловлення» [8: 190]. Стереотипи «Ossi» і «Wessi» можуть функціонувати у висловленнях усіх чотирьох типів.

Перший тип – предикативний. Певна ознака приписується або заперечується для певної групи людей [8: 240], нерідко із абсолютизацією групових ознак. Наприклад: «*Die Ossis versuchen alles zu reparieren und tüfteln viel herum. Die Wessis kaufen einfach etwas Neues, wenn etwas kaputt ist. ... Wessis sind arrogant und hochnäsiger...*» [VI] або «*Ossis sind entweder supergut oder eine Katastrophe*» [I].

До другого типу відносяться висловлення, радикальність яких пом'якшена або кон'юнктивом, або питальною формою [8: 248]. Наприклад: «*Karsten Knolle würde nie sagen, er sei ein Ossi.*» [XIII] або «*Würde Ihnen, dem einzigen "Wessi" unter vielen "Ossis", Skepsis entgegengebracht?*» [XI].

Третій тип охоплює висловлення, в яких мовець через фактивні дієслова експліцитно встановлює зв'язок із власною особою [8: 252]. Наприклад: «*Der Geschäftsführer hier auf dem Hof hielt mich für den verrückten Wessi.*» [V] або «*Das ossigste Essen, das Silke sich vorstellen kann. ... Die meisten Wessis halten sie für eine Sächsin, was sie wütend macht, aber das ist wie mit den Badenern und den Schwaben.*» [XVII].

Четвертий, «текстоволінгвістичний» тип складають стереотипні висловлення, розкриття повного обсягу значення яких можливе лише в ширшому контексті, для чого передбачається ґрунтовне знання мови, культури, «світу» [8: 254]. Наприклад, «*Peter Ensikat sagt, an die Ignoranz der Wessis und an die beleidigte Ostseele habe er sich gewöhnt, das falle ihm gar nicht mehr auf.*» [X] або «*Innere Einheit – vielleicht könnten sich Ossis und Wessis darauf einigen, dass ein Volk einförmiger Ampelmännchen damit sicher nicht gemeint ist.*» [II].

Окремо визначають такі функції національних стереотипів [3: 194-195]: – розрізнення між «своїми» і «чужими»; – творення загальної ідеологічної системи; – використання у конкретній політичній боротьбі.

З цієї точки зору потрібно характеризувати сучасні стереотипи «Ossi» і «Wessi» у специфічно німецькому контексті як такі, що функціонують поза категорією «нація», оскільки їх виникнення відбулося історично після падіння національно-державних утворень і ідеологічних систем, які його спричинили. Номен «Wessi» до об'єднання Німеччини позначав зверхнє ставлення західних берлінців, столичних жителів у особливо складному становищі, відокремлених від території рідної держави тоді ворожою НДР, до решти західних німців, яких так пейоративно називали. Номен «Ossi» до об'єднання Німеччини позначав зневажливе ставлення німців до жителів регіону Східна Фрісландія. Водночас існували стереотипи про «НДРівців» і жителів ФРН, які значно вплинули на формування сучасних стереотипів «Ossi» і «Wessi». Переворот в Німеччині 1989/90рр. спричинив різкий «перелом» у значенні номенів «Ossi» і «Wessi», перший з яких відтепер позначав східних німців, громадян колишньої НДР, а другий поширився на всіх західних німців. Як і будь-які інші історично значущі події, об'єднання Німеччини і пов'язаний з ним колективний досвід стали потенційно конфліктогенними і «стереотипогенними» чинниками і ознаменували «епоху інтенсивної публічної комунікації» і «ситуацію колективної конкуренції» [3: 195]. Проте той факт, що стереотипи «Ossi» і «Wessi», підкріплені «об'єктивними» історичними образами, до 2009р. постійно використовуються у конкретній політичній боротьбі дозволяє висунути твердження про те, що перцепцію реальності у сучасній Німеччині визначають картини минулого.



Якщо ж розглядати націю як велику соціальну групу, а всі стереотипи (за В. Ліппманном) є соціальними, то поняття «нації» на сучасному етапі для стереотипів «Ossi» і «Wessi» матиме значення лише в контексті їхнього відмежування від національного рівня ідентифікації німців себе власне як «німців». В діахронічному аспекті важливе для розуміння німців значення тут мають два напрями трактування поняття «нації»: 1) як нація-держава для народу, тобто сукупність громадян певної територіально окресленої і адміністративно упорядкованої одиниці із власною економічною, політичною, соціальною тощо системою (Staats(bürger)nation, Volksnation) та 2) як нація-культура для осіб, що поділяють спільні мову, історію, традиції (Kulturnation).

Щоб зняти заідеологізоване протиріччя між сходом і заходом Німеччини, для ідентифікації пропонується, наприклад, вищий ступінь – національний (не кажучи вже про європейський або космополітичний) або нижчий – регіональний (на рівні федеративної землі, області, району) чи локальний (на рівні міста, селища) (Identitätsswitching). Соціальними стереотипи «Ossi» і «Wessi» можна назвати в Лакоффському сенсі.

Стереотипи «Ossi» і «Wessi» виконують, окрім вищеназваних, такі специфічні для німецької лінгвокультури функції:

1) персональна ідентифікація на особливому рівні, наприклад: «**Herr Reich**, Sie fühlen sich noch immer als **Ossi**. Was macht dieses Gefühl aus? ... **Herr Ganten**, haben Sie sich als **Wessi** empfunden, als Sie Direktor des MDC in Berlin-Buch wurden?» [XII], «**Im Osten der Wessi, im Westen der Ossi**» [V], «**Ich denke jetzt mehr als Ossi denn als Wessi**. ... Ich fühle mehr als Ossi.» [VIII] або «**"Eigentlich bin ich ein Wossi"**, sagt sie.» [XV];

2) конструкція біполярної соціальної реальності, наприклад: «**Wer ist hier Ossi? Und wer Wessi?**» [VI];

3) навіювання нерівності, стигматизація соціальних ролей, наприклад: «**Und so flogen bei Frank Plasberg zwischen einem Besser-Wessi und einem Ossi-Klassenc clown die Fetzen**. ... Der war in der Runde sozusagen als prominenter **Otto-Normal-Ossi** geladen...» [XVI] або «**Ossi berichtet, Wessi schweigt nachdenklich und hört einfach nur mal zu**.» [IX];

4) актуалізація історико-соціального контексту, ідеологічної, культурної тощо «традиції»: «**Der Solidarpakt hat in Deutschland den Eindruck verfestigt, Solidarität und innere Einheit könnten erkauf werden und der Wessi müsse Opfer bringen, um dem Ossi zu zeigen, wie er zu Selbstbewusstsein und Wohlstand kommt**.» [II] або «**Der Ossi ist geblieben, was er immer war, ein "unangenehmer Zeitgenosse, eine ästhetische Zumutung und ein verdrückster Typ"**... Die "Zonis" dürften naturgemäß ganz anderer Meinung sein und ihrerseits den Wessi für den **Prototyp des hässlichen Deutschen** halten, was ebenso berechtigt wäre.» [IV].

**Висновок:** В статті визначено природу номенів «Ossi» і «Wessi» як стереотипів. На матеріалі сучасної німецької преси доведено, що вони вживаються у займенникових генеративних конструкціях і предикативних висловленнях (здебільшого негативної конотації); а також у висловленнях, радикальність яких пом'якшена кон'юнктивом або питальною формою, в яких мовець через фактивні дієслова підкреслює зв'язок із власною особою та розкриття повного обсягу значення яких можливе лише в ширшому контексті (мови, культури, світу).

Стереотипи «Ossi» і «Wessi» виконують загальні (навігаційну, сугестивну, генералізуючу/релятивуючу, дистинктивну) та специфічні для німецької лінгвокультури функції (персональна ідентифікація на особливому рівні, конструкція біполярної соціальної реальності, стигматизація соціальних ролей, актуалізація історико-соціального контексту). Підкреслення і виправдання соціокультурних відмінностей є однією з головних функцій стереотипів «Ossi» і «Wessi».

У подальших дослідженнях варто було б прослідкувати, як змінювалися та розвивалися дані стереотипи у медійних текстах протягом двадцяти років історії об'єднаної Німеччини. Це надає можливість зробити прогноз їх формування на майбутнє, а також відкриває нові перспективи для розуміння сучасної німецької картини світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Шкіда І. Г. Номени «Wessi» і «Ossi» у сучасній німецькій пресі: квантитативно-квалітативна характеристика // Мовні і концептуальні картини світу: Зб. наук. праць. – К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – Вип. 28.
2. Garleff M. Nationale und soziale Stereotypen in der deutschbaltischen Literatur / H. H. Hahn (Hg.) // Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde. – Oldenburg: BIS, 1995. – S. 173–189.
3. Hahn H. H. Stereotypen in der Geschichte und Geschichte im Stereotyp / H. H. Hahn (Hg.) // Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde. – Oldenburg: BIS, 1995. – S. 190–204.
4. Hentschel G. Stereotyp und Prototyp: Überlegungen zur begrifflichen Abgrenzung vom linguistischen Standpunkt / H. H. Hahn (Hg.) // Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde. – Oldenburg: BIS, 1995. – S. 14–41.
5. Jakobson R. Linguistics and poetics / T. A. Sebeok (Hg.) // Style in language. – Cambridge, Mass.: MIT Pr., 1968. – S. 350–377.
6. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind. – Chicago: Univ. of Chicago Press., 1987. – 614 p.
7. Lippmann W. Die öffentliche Meinung. – München: Rütten + Loening, 1964. – 285 S.
8. Quasthoff U. Soziales Vorurteil und Kommunikation: eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie. – Frankfurt a. M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verl., 1973. – 312 S.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Achilles A. Dank Inge zur persönlichen Einheit // SPIEGEL ONLINE. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/sport/sonst/0,1518,660202,00.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Der Spiegel.
2. Altenbockum J. Innere Einheit: Wir Ampelmännchen // FAZ.NET. – Режим доступу: <http://www.faz.net/f30/common/Suchergebnis.aspx?term=Wir+Ampelm%C3%A4nnchen&x=8&y=7&allchk=1>. – Дата доступу: 11.01.10. – Frankfurter Allgemeine Zeitung.
3. Baeckmann T. Ich bin Wessi, aber in Therapie // HUMBOLDT. – Режим доступу: [http://www2.huberlin.de/presse/zeitung/archiv/00\\_01/num\\_1/4.html](http://www2.huberlin.de/presse/zeitung/archiv/00_01/num_1/4.html). – Дата доступу: 11.01.10. – Zeitschrift der Humboldt Universität zu Berlin.
4. Broder H. M. Broders Bücher: Hau den Zoni! // SPIEGEL ONLINE. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/0,1518,654153,00.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Der Spiegel.
5. Eder F. Der Cowboy will reiten // DIE WELT. – Режим доступу: <http://www.welt.de/die-welt/wirtschaft/article5151914/Der-Cowboy-will-reiten.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.
6. Fründt S. Wer ist hier Ossi? Und wer Wessi? // DIE WELT. – Режим доступу: <http://www.welt.de/die-welt/wirtschaft/article4967663/Wer-ist-hier-Ossi-Und-wer-Wessi.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.
7. Herden L. Positionen: 19 Jahre Einheit – es reicht // Der Freitag. – Режим доступу: <http://www.freitag.de/positionen/0940-deutschland-jahrestag-einheit>. – Дата доступу: 11.01.10. – Der Freitag (Die Ost-West-Wochenzeitung).
8. Kempowski W. Stimmen // DIE WELT. – Режим доступу: <http://www.welt.de/die-welt/politik/article5125815/Stimmen.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.
9. Kuzmany S. Mauerfall-Ratestunde mit Plasberg: Hart, aber Quiz // SPIEGEL ONLINE. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/kultur/tv/0,1518,658219,00.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Der Spiegel.
10. Lebert S. Die andere DDR: Es gab uns wirklich // ZEIT ONLINE. – Режим доступу: <http://www.zeit.de/2009/46/DDR-46>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Zeit.
11. Lossau N. Die DDR hatte andere Sorgen als Gentechnik // WELT ONLINE. – Режим доступу: <http://www.welt.de/berlin/article5067640/Die-DDR-hatte-andere-Sorgen-als-Gentechnik.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.
12. Lossau N. Forschung nach dem Fall der Mauer // DIE WELT. – Режим доступу: <http://www.welt.de/die-welt/wissen/article5125662/Forschung-nach-dem-Fall-der-Mauer.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.
13. Müller D. Hausgemacht / D. Müller, B. Stuff // DIE WELT. – Режим доступу: <http://www.welt.de/die-welt/vermishtes/article5104697/Hausgemacht.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.
14. Müller L. Maxim Biller vs. Ossi: Ein Schlappschwanz klagt an // SUEDEDEUTSCHE.DE. – Режим доступу: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/158/462771/text/>. – Дата доступу: 11.01.10. – Süddeutsche Zeitung.
15. Müller-Roth M. Als die Mauer fiel, ging es mit der Pflege bergauf // WELT ONLINE. – Режим доступу: <http://www.welt.de/berlin/article4816604/Als-die-Mauer-fiel-ging-es-mit-der-Pflege-bergauf.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.
16. Spohr F. Wie die DDR bei "Hart aber fair" schöngeredet wird // WELT ONLINE. – Режим доступу: <http://www.welt.de/fernsehen/article5091225/Wie-die-DDR-bei-Hart-aber-fair-schoengeredet-wird.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.
17. Sudholt E. Das Herz kennt weder Ost noch West // WELT ONLINE. – Режим доступу: <http://www.welt.de/lifestyle/article5139520/Das-Herz-kennt-weder-Ost-noch-West.html>. – Дата доступу: 11.01.10. – Die Welt.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірена Шкіда** – аспірантка кафедри германських мов Київського національного університету імені Тараса Шевченка.  
*Наукові інтереси:* лінгвопрагматика, когнітивна семантика, лінгвокультурологія.

## **ЕПТОНИМИ Й.В. ГЕТЕ В НІМЕЦЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ: ЛЕКСИКОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ**

**Світлана ШКВАРЧУК (Чернівці, Україна)**

*У статті розглянуто особливості лексикографічної фіксації крилатих слів Й.В. Гете, сформовано корпус крилатих одиниць, які є найчастотнішими у фразеологічних словниках і увійшли у ядро німецької фразеологічної картини світу.*

*The article is devoted to the analysis of peculiarities of J. W. Goethe's popular quotations lexicographic representation, there being formed the number of the popular units, which are the most frequent in phraseological dictionaries and entered the core of the german phraseological world outlook.*

Звернення сучасних лінгвістів до проблем інтертекстуальності та національно-культурної специфіки мови викликало інтерес до такого явища як крилаті слова, цитати та афоризми. З позицій лінгвокультурології та етнолінгвістики ці одиниці виступають “прецедентними текстами / висловлюваннями” певної лінгвокультурної традиції (Ю.Н. Караулов, В.І. Карасик, В.В. Красних, А.Н. Приходько, Г.Г. Слишкін та ін.).

На противагу ідіомам, що складають ядро фразеологічного рівня та постійно привертають до себе увагу лінгвістів, крилаті слова (КС), відомі цитати та афоризми знаходяться на її периферії, а тому є менш дослідженими. Хоч сам термін «крилате слово» був уведений у лінгвістичний обіг Г. Бюхманом ще у 1864 р., робота у цьому плані велася, здебільшого, у напрямку лексикографічного опрацювання, а не теоретичної розробки даного питання. На входженні крилатих одиниць до системи мови наполягає С.Г. Шулежкова – автор спеціального монографічного дослідження про КС (1995 р.) [4]. В українському мовознавстві системно-функціональний та лексикографічний аспекти крилатих слів, їх лінгвістична природа, розглянуті у праці Л.П. Дядечко (2002) [1], де обґрунтовано використання терміну “ептонім” для усіх типів крилатих одиниць. Автор вважає його кращим також через те, що він “вільно включається у дериваційні зв’язки, стаючи вершиною словотвірного гнізда, члени якого призначені задовольнити потреби лінгвістів у галузі вивчення КС” [1: 139]. Проте й надалі залишається невивченим питання місця КС окремих авторів у мовних картинах світу.

Наша стаття розглядає КС (ептоніми) Й.В. Гете як частину німецької фразеологічної картини світу. Метою є окреслити корпус тих КС, які увійшли в ядро фразеології та є найчастотнішими у словниках, і встановити особливості їх лексикографічної фіксації.

Саме Й.В. Гете поряд з Ф. Шиллером [див. таблицю 1] є автором найбільшої кількості ептонімів у різних лексикографічних джерелах, збірниках цитат та афоризмів, його афористична спадщина – найбагатша серед інших письменників та видатних діячів німецького народу.

Таблиця 1

**Ептоніми Й. В. Гете у спеціалізованих лексикографічних джерелах**

№	Лексикографічне джерело	Заг. к-сть у лексикогр. джерелі	К-сть ептонімів	
			Й.В. Гете	Ф. Шиллер
1.	DUD 12	7 500	385	329
2.	DUD Z/R	15 000	317	324
3.	SK	25 000	423	111
4.	wickiquote	7 260	490	193
5.	ZW	13 000	1652	1388

Для визначення тих крилатих виразів, частин цитат та афоризмів, які вже увійшли в ядро німецької фразеологічної картини світу, ми відкинули лексикографічні джерела, де широко висвітлено весь афористично-цитатний масив авторства Гете (DUD 12, SK, збірники цитат і афоризмів) та скористались тільки фразеологічними одно- та двомовними (німецько-українськими та німецько-російськими) фразеологічними словниками. Здебільшого вони

тільки в незначній кількості, або й взагалі не включають авторських цитат та афоризмів, а містять основні найуживаніші фразеологічні одиниці (ФО). Результати опрацювання семи таких словників подані у таблиці 2.

Таблиця 2

**Ептоніми Й. В. Гете у фразеологічних словниках**

	ГП	DUD 11	DUD Z/R	НРФС	ОС	РАФ	WW
	1	2	3	4	5	6	7
К-сть знайдених ептонімів	32	35	86*	79	13	4	13
Загальна к-сть ФО у словнику (□)	30 000	10 000	15 000	14 000	15 000	10 000 Stichw.	8 000 Stichw.

У фразеологічних словниках нами знайдено всього 93 крилаті одиниці авторства Гете. Проте, як висвітлено в таблиці, їхня кількість у різних лексикографічних джерелах дуже відрізняється і не залежить від загального об'єму ФО у словнику. Вважаємо, що визначальним фактором тут є те, як автор відповідного тезаурусу визначає межі фразеології та які цілі переслідує. Так, у словнику Л.Е. Біновіча та Н.Н. Грішина включено значну кількість ептонімів (79 із 93 знайдених), оскільки автори при визначенні складу словника керувалися класифікацією фразеологічних одиниць німецької мови, яка розроблена І.І. Чернишовою, де КС належать до групи фразеологічних висловлювань. Представлення майже всіх КС у DUD Z/R (*Das große Buch der Zitate und Redewendungen*) (86 із 93), пояснюється його специфікою, адже він включає як традиційні ідіоми, так і велику кількість відомих цитат. Всього в даному словнику міститься 316 цитат Гете, проте тільки 86\* з них зафіксовані й у інших досліджуваних лексикографічних джерелах.

Зважаючи на вищезазначене та на певну авторську суб'єктивність при відборі КС, включатимемо до нашого корпусу КС Й.В. Гете, що увійшли до ядра фразеології та є найуживанішими (за даними словників), тільки ті ептоніми, що зустрічаються не менш як у чотирьох фразеологічних одно- та двомовних словниках. Всього таких КС виявлено 20 [таблиця 3].

Таблиця 3

**"ЯДЕРНІ" ЕПТОНІМИ Й.В. ГЕТЕ  
У НІМЕЦЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ  
(за фразеологічними словниками)**

№	КС (В), їх варіанти та похідні ФО	ГП	DUD 11	DUD Z/R	НРФС	ОС	РАФ	WW
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube	+	+	+	+	-	-	-
		ВК.	ВК.	ВК.	ВК.			
2.	1) Dichtung und Wahrheit 2) Wahrheit und Dichtung	+	+	+	+	+	-	-
		2) ВК.	1) ВК.	1) ВК.	1) ВК.	1) ВК.		
3.	Du gleichst dem Geist, den du begreifst	+	-	+	+	+	-	-
		ВК.		ВК.	ВК.	НЕ ВК.		
4.	Der Geist, der stets verneint	+	-	+	+	+	-	-
		ВК.		ВК.	ВК.	НЕ ВК.		

5.	1) Da steh ich nun, ich armer Tor! Und bin so klug als wie zuvor 2) j-d ist so klug als wie vorher ( <i>або</i> zuvor)	+	-	+	+	-	-	+
		1) ВК. 2) ВК.		1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.			2) НЕ ВК.
6.	1) der rote Faden (Roter Faden) 2) etw. zieht sich wie ein roter Faden hindurch ( <i>т.ж.</i> etw. zieht sich durch etw. wie ein roter Faden)	+	+	+	+	+	+	+
		1) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) НЕ ВК. 2) ВК.	2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.	2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.	2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.
7.	1) Das also war des Pudels Kern! 2) des Pudels Kern	+	+	+	+	+	+	+
		1) НЕ ВК. 2) ВК.	2) ВК. 2) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 2) НЕ ВК.	2) ВК. 2) ВК.	2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.	1) НЕ ВК. 1) НЕ ВК.
8.	1) Jeder Tag hat seine Plage, und die Nacht hat ihre Lust 2) Jeder Tag hat seine Plage*	+	-	+	+	+	-	-
		2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.		2) ВК. 2) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.		
9.	Ein Anblick (Bild, Schauspiel) für (die) Götter*	+	+	+	+	+	+	+
		НЕ ВК. НЕ ВК.	НЕ ВК. НЕ ВК.	ВК. ВК.	НЕ ВК. НЕ ВК.	НЕ ВК. НЕ ВК.	НЕ ВК. НЕ ВК.	НЕ ВК. НЕ ВК.
10.	Mit Hangen und Bangen*	+	+	+	+	-	-	+
		НЕ ВК. НЕ ВК.	НЕ ВК. НЕ ВК.	ВК. ВК.	НЕ ВК. НЕ ВК.			НЕ ВК. НЕ ВК.
<b>№</b>	<b>КС (В), їх варіанти та похідні ФО</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
11.	1) Wer nie sein Brot mit Tränen aß 2) sein Brot mit Tränen essen 3) Wer nie sein Brot im Bette aß, weiß nicht, wie Krümel piken	+	+	+	+	-	-	-
		2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.			
		-	+	+	-	-	-	-
			3) ВК. 3) ВК.	3) ВК. 3) ВК.				
12.	1) Grau, teurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum 2) Grau, teurer Freund, ist alle Theorie 3) graue Theorie sein	-	+	+	+	-	-	+
			3) ВК. 3) ВК.	3) ВК. 2) ВК.	1) ВК. 3) ВК.			3) НЕ ВК. 3) НЕ ВК.
13.	1) Name ist Schall und Rauch 2) Schall und Rauch sein 3) Schall und Rauch	+	+	+	+	-	-	-
		1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.			
		+	+	+	+	+	-	+
		3) НЕ ВК. 3) НЕ ВК.	2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.	2) ВК. 2) ВК.	3) НЕ ВК. 3) НЕ ВК.	3) НЕ ВК. 3) НЕ ВК.		2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.
14.	1) Warum/wozu in die Ferne schweifen? Sieh, das Gute liegt so nah 2) Warum in die Ferne schweifen?	+	+	+	+	-	-	-
		2) НЕ ВК.	2) ВК. 2) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 2) НЕ ВК.			
15.	1) Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust 2) zwei Seelen (wohnen) in einer Brust	+	+	+	+	-	-	+
		2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	1) ВК. 1) ВК.			2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.
16.	1) Du musst ... leiden oder triumphieren, Amboss oder Hammer sein 2) Amboss oder Hammer sein*/ Hammer oder Amboss* 3) entweder Hammer oder Amboss sein 4) Hammer und Amboss*	+	-	+	+	+	-	+
		2) НЕ ВК. 2) НЕ ВК.		2) ВК. 4) ВК.	1) ВК. 1) ВК.	3) НЕ ВК. 3) НЕ ВК.		4) НЕ ВК. 4) НЕ ВК.

17.	1) Denn was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen 2) schwarz auf weiß*	+	+	+	+	+	+	+
		2) не вк.	2) вк.	1) вк.	1) вк. 2) не вк.	2) не вк.	2) не вк.	2) не вк.
18.	1) Du sprichst ein großes Wort gelassen aus 2) ein großes Wort gelassen aussprechen	+	+	+	+	-	-	-
		2) не вк.	1) вк.	1) вк.	1) вк.			
19.	1) Der Worte sind genug gewechselt, laßt mich auch endlich Taten sehn! 2) Der Worte sind genug gewechselt	+	+	+	+	-	-	-
		1) вк.	2) вк.	1) вк.	1) вк.			
20.	Das Kind beim [rechten/richtigen] Namen nennen*	+	+	+	+	+	-	+
		не вк.	вк.	вк.	не вк.	не вк.		не вк.

У таблиці позначки + / – вказують наявність чи відсутність даного крилатого вислову, його варіату чи похідної ФО у словнику. Цифрою позначено, яка саме форма зафіксована у відповідному джерелі. Крім того, вказуємо, чи для даного варіанту КС у словниковій статті згадується авторство Гете. Позначку \* мають ті ФО, авторство для яких не є точно визначеним, існують тексти й інших авторів, що можуть служити дериваційною базою для даного фразеологічного звороту. Проте ми включали такі ФО в таблицю, якщо в довідковій літературі вказано, що саме Й.В. Гете сприяв їх популяризації та закріпленню у мовній системі, як, наприклад, “*Jeder Tag hat seine Plage*“. Вперше подібні слова зустрічаються у “Євангеліє від Матвея”: “*Es ist genug, dass ein jeglicher Tag seine eigene Plage habe*“, проте форма, у якій вони цитуються на даний час завдячує своїм існуванням Гете, та є усиченням віршованого рядка “*Jeder Tag hat seine Plage, / Und die Nacht hat ihre Lust*“ (“*Wilhelm Meisters Lehrjahre*“) [5: 430] (DUD Z/R).

Усичений ептонім “*Warum in die Ferne schweifen?*“, на противагу своїй повній формі, зустрічається у словникових статтях ГП та НРФС вже без вказівки на авторство. Як видно з таблиці, чим віддаленішим від першоформи є певний ептонім, тим рідше вказується його авторство у лексикографічному джерелі, а КС переходить у популярну ФО: *Grau, teurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum* [НРФС] → *Grau, teurer Freund, ist alle Theorie* [DUD Z/R] → *graue Theorie sein* [DUD 11; DUD Z/R; НРФС; WW].

Функціонування у загальнонародній мові сприяє також структурно-семантичним змінам: *Wer nie sein Brot mit Tränen aß (geh.)* → *Wer nie sein Brot im Bette aß, weiß nicht, wie Krümel piken (ugs., scherzh)*.

Принагідно, втрата авторства підтверджується й нашим опитуванням носіїв мови, які вказують на загальнонародне, а не літературне походження деяких КС Й.В. Гете.

Отже, ептоніми Гете є важливою складовою німецької фразеологічної картини світу. Це вже не просто думки та слова окремого геніального автора – крилаті слова, вирази, афоризми та цитати з відомих творів органічно влилися у національну скарбницю німецької культури, зазнали як структурних, так і семантичних змін, стали частиною лексико-фразеологічної системи, прецедентним феноменом німецької лінгвокультури.

Оскільки фразеологічний пласт мови є динамічною системою, в якій можуть час від часу актуалізуватись ті чи інші КС, вважаємо доцільним та перспективним розглянути цитатно-афористичний фонд Й.В. Гете у діахронічно-синхронічному зрізі, встановити динаміку дериваційних процесів з метою виявлення варіативності та коригування корпусу найпопулярніших КС, враховуючи результати проведення психолінгвістичного експерименту серед носіїв мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дядечко Л.П. Крылатые слова как объект лингвистического описания: история и современность. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2002. – 293 с.

2. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). Монография. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
3. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.
4. Шулежкова С. Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. – Челябинск: Факел, 1995. – 223 с.

#### СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЇХ СКОРОЧЕНЬ

1. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с. [НРФС]
2. Німецько-український фразеологічний словник / Уклали В.І. Гаврись, О.П. Пророченко. – К.: Радянська школа, 1981. – т. 1. – 416 с. – т. 2 – 382 с. [ГП]
3. Осовецька Л.С., Сільвестрова К.М. Фразеологічний словник німецької мови. – К.: Радянська школа, 1964. – 715 с. [ОС]
4. Paffen K. A. Deutsch-Russisches Satzlexikon. – Leipzig.: VEB Verlag Enzyklopädie, 1970. – 1469 s. [PAF]
5. Das große Handbuch der Zitate : 25000 treffende Aussprüche und Sprichwörter von A – Z / gesammelt und hrsg. von Hans-Horst Skupy. – München: Bassermann Verlag, 2004. – 1136 s. [SK]
6. Duden. Das große Buch der Zitate und Redewendungen. – 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2007. – 896 s. [DUD Z/R]
7. Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten: Wörterbuch der deutschen Idiomatik / bearb. Von Günther Drosdowski und Werner Scholze-Stubenrecht. – Nach den Regeln der neuen dt. Rechtschreibung überarb. Nachdr. der 1. Aufl. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998. – 864 s. [DUD 11]
8. Duden. Zitate und Aussprüche. Band 12. – 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2002. – 960 s. [DUD 12]
9. Wikiquote. Zitate mit Quellenangabe – Режим доступу: <<http://de.wikiquote.org/wiki/Goethe>>
10. Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch / Hrsg. von Dr. Erhard Agricola unter Mitwirkung von H. Görner und R. Küfner. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1962. – 792 s. [WW]
11. Zozmann R. Der Zitatenschatz der Weltliteratur. – Köln: Anaconda Verlag GmbH, 2007. – 864 s. [ZW]

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Світлана Шкварчук** – аспірант кафедри германського, загального та порівняльного мовознавства Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

*Наукові інтереси:* лінгвокультурологія, прецедентні феномени.

## СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ, ВЗАЄМОДІЯ ТА КОНТАКТУВАННЯ МОВ

### **THE ENGLISH LANGUAGE: FORMATION, FLEXIBILITY AND FANTASY**

**Colin BROCK (University of Oxford, England)**

*У статті розглянуто походження і розвиток англійської мови в діахронічному аспекті, проаналізовано вплив соціокультурних чинників на формування сучасної англійської мови.*

*The article deals with the problem of formation, flexibility and fantasy of the English language. The development of the English language is viewed within diachronic aspect. The impact of sociocultural factors on the English language is considered.*

English is just one of thousands of languages in the world, though tragically we are losing hundreds every decade. English, by contrast, is growing through globalisation largely fuelled by the twentieth century dominance of the USA, building on the nineteenth century imperialism of the United Kingdom (Morley and Robbins, 1995). Although English is not the most spoken language in the world, clearly Chinese and Hindi have more adherents, it is the most widely used in international discourse.

Being in this position has brought it to be in great demand, to such an extent that it is one of Britain's major exports, earning billions of pounds each year through programmes of study at home and abroad, and thousands of new publications printed and distributed. Programmes of study necessarily concentrate on learning the structure of the language and practising the skills of reading, writing, speaking and listening.

Such programmes tend to utilise English for specific purposes, such as for business or engineering, using technical guidelines and textbooks. Many fewer people from other cultures go further into the more demanding study of English Literature where, in response to the styles of the song, story, poem or play, a much greater range of English language is employed. The efforts of poets, playwrights, novelists, storytellers and biographers are greatly assisted by the extraordinary flexibility of English. This has much to do with its formation, and in its extreme form is evident in humour and fantasy.

Language is probably the most distinctive component of culture, and culture is closely related to place. This, therefore, has to do with an aspect of cultural geography known as 'Geo-linguistics as illustrated in 'Linguistic Minorities, Society and Territory' (Williams 1991). English obviously has to do with the territory that became known as 'England' and the formation of the language is directly related to the sequence of cultural occupation of the land. The development of the English language was also influenced by the fact that the borders of what became known as England had remained relatively stable from several hundred years before the basis of the language- Anglo-Saxon – was introduced as the Roman Empire collapsed. For it is somewhat curious that what is now England corresponds almost exactly with the part of Britain under Roman control for about 500 years. Consequently elements of the pre-Roman 'Celtic' language, and then the Latin of the Romans themselves, fed into the formation of English as it was gaining ground through the Saxon conquest and control of the next 500 years.

The evidence of this is most easily seen in place names and personal names. For example the Celtic 'avon' for a number of rivers in England. The Latin legacy of the Romans is more obvious in the name of military camps that later became towns : the suffix 'caster' as in Manchester and Doncaster, and 'um' as in 'Londinium', which became London. Latin influences continued during the Anglo-Saxon period due to the Roman Catholic Church which survived throughout and strongly influenced the emerging language of education and contractual dealings over land and property.



Indeed it was not until King Alfred (871–899), the first Saxon king to control most of England (for there were several kingdoms before), decided to make English the language of education and administration that it began to overtake Latin. Saxon English can also be seen in place names today that end in ‘ing’, ‘ham’ and ‘ton, such as Tooting, Durham and Luton or combined as in Northampton and Birmingham. It was during this formative period of ‘early English’ that the first great work of the nascent language appeared ‘Beowulf’. This was an epic poem with clear Scandinavian influences, for invasions from across the North Sea resulted in the occupation of much of Eastern England. They too are represented in their place names ending in ‘ey’, ‘by’ ‘thorpe’ and ‘wick’, such as Haxey, Grimsby, Scunthorpe and York (Yorvik).

The type of English emerging at this time later became known as ‘Old English’, which had several regional dialects. This is a brief illustration from Wessex:

‘Ohtere saede his hlaforde Aelfrede cyninge paet he ealra Noromonna noromest bude’ (Ohtere said to his lord Alfred the king, that he of all Northmen northmost dwelt’), cited in (Pooley et al 1971).

The Saxon period was brought to an end by the invasions of the Normans (Norsemen who had settled in the northern France of today) under William the Conqueror in 1066. This was the beginning of nearly a millennium of relative territorial stability right up to the present day. Initially French became the language of administration with Latin regaining a hold on education. But English had taken hold among the mass of the population and was developing as the vernacular. Developing considerably from the ‘Old English’ it emerged as ‘Modern English’ in the famous first publication ‘The Canterbury Tales’ by Geoffrey Chaucer believed to have been begun in 1386. It is said that Chaucer, a high ranking official in the King’s court, was fluent in French and the writing shows this extract from the ‘General Prologue’.

‘He hadde a croys of latoun full of stones’,  
 And in a glas he hadde pigges bones,  
 But with these relikes, whan that he fond  
 A povre person dwellynge upon lond,  
 Upon a day he gat hym moore moneye  
 Than that the person gat in monthes tweye;  
 And thus, with feyned flaterye and japes.  
 He made the person and the peple his apes.

Modern English was thus established by the quality, singularity and popularity of this great work, containing as it did a great deal of linguistic invention, popular story telling and humour. As a modern English saying goes: ‘all human life is there’!

At this point we will leave the formative aspect of this discussion, as the flexibility had become dynamic, and the creation of the first printing press in England by William Caxton in 1476 enabled widespread access to Chaucer’s work and other early writers of ‘Modern English’. This was just before the arrival of the ‘Elizabethan

Age’ inaugurated, as it were, by the enlightened King Henry VII (1485-1509), the first of the ‘Tudors’ and extending to the reign of King James I (1603-1625), in fact the first of the ‘Stuarts’. At the heart of this period was the reign of Queen Elizabeth I (1558-1603), during which ‘burst forth what has been called the finest flowering of the arts in all English history’ (Pooley et al, 1971, p50).

During the latter part of Elizabeth’s reign and the early part of that of James I came the incomparable contribution of William Shakespeare (1564-1616) to the English Language. Without the artistic freedom of the day and the company of numerous highly creative colleagues, it is unlikely that Shakespeare would have achieved as much as he did, but that is not to belittle his incredible contribution. His plays and poems as so well known as not to need any mention here in detail. But for our purposes in this discussion it is his inventiveness, taking advantage of the flexibility of Modern English still only 200 years after Chaucer, to coin numerous words and phrases that have become commonplace in contemporary English. As Bill Bryson (2007) explains: ‘He coined – or to be more carefully precise, made the first recorded use of – 2035 words, and interestingly he indulged the practice from the very outset of his career’ (p 112).

Bryson goes on to say that about eight hundred are still used today, but: ‘His real gift was as a phrasemaker. ‘Shakespeare’s language, says Stanley Wells (2002), ‘has a quality, difficult to define,

of memorability that has caused many phrases to enter the common language' Among them: one fell swoop, vanish into thin air, bag and baggage, play fast and loose, go down the primrose path, be in a pickle, budge an inch, the milk of human kindness, more sinned against than sinning, remembrance of things past, beggar all description, cold comfort, to thine own self be true, more in sorrow than in anger, the wish is father to the thought, salad days, flesh and blood, foul play, tower of strength, to be cruel to be kind, blinking idiot, with bated breath, pomp and circumstance, foregone conclusion – and many others so repetitiously irresistible that we have debased them into clichés. He was so prolific that he could (in 'Hamlet') put two in a single sentence: 'Though I am native here and to the manor born, it is a custom more honoured in the breach than the observance' (pp 113-114).

Bryson concludes: 'If we take the 'Oxford Dictionary of Quotations' as our guide then Shakespeare produced roughly one tenth of all the most quotable utterances written or spoken in English since its inception – a clearly remarkable proportion (p. 114).

By the time of Shakespeare's death, the voyages of Elizabethan seaman had begun to extend the possessions of Britain across the world, a process that continued on even to the early twentieth century. The three components of Britain (England, Scotland and Wales) had come together, and all Ireland continued to be under British control up to 1922, with Northern Ireland remaining in the United Kingdom thereafter. All this gave rise to further evolution of the English language both within the then British Isles and in the colonies. Developments took the form of new phrases and words, as well as local and regional accents, many of which remain to this day.

A few illustrations will serve: in American English 'sidewalk' replaces 'pavement'; and 'pants' replaces 'trousers'. Americans drive on the parkway and park in the driveway. They use the term 'tap dancing' for 'procrastination', and 'rubbernecking' to mean slowing down to view an accident on the other side of the road. Australian English is sometimes called 'Strine' (an abbreviation of 'Australian') to illustrate the accent and abbreviation, for example: 'scona' (it is going to) and 'emma' (how much?). In West Africa the lingua franca of some of the former British colonies is 'creole', sometimes called pidgin elsewhere. For example: 'glady for see you' (I'm pleased to see you); 'how de body man'? (are you well ?), to which one usually replies: 'de body fine man' ( I'm very well thank you).

Returning to Britain and Ireland one can see in the literatures that have evolved, some clear differences in the language itself. In Scotland, Wales and Ireland the original Celtic languages survive to a greater or lesser degree: Scottish and Irish Gaelic, which are related and Welsh which is related to the Breton Gaelic of Northern France and the Gaelic of Galicia in north-west Spain. But in all three the form of English, the dominant language, is distinctive. In Scotland it is called 'Scots' and is best exemplified by the great poet Robert Burns. Here is the opening verse of one of his best known poems: 'Address to the Unco Guid, Or the Rigidly Righteous'

'O ye wha are sae guid yoursel',  
Sae pious and sae holy,  
Ye've nought to do but mark and tell  
Your neibours' fauts and folly!  
Whose life is like a weel-gaun mill,  
Supplied wi' store o' water  
The heaped happers ebbing still,  
And still the clap plays clatter.

Although Robert Burns lived entirely in the eighteenth century (1759-1796), this 'Scots' form of English is still strongly evident, especially in the southwest and the great city of Glasgow, as Bill Bryson (1995) found to his consternation when hiring a taxi in Glasgow: 'D'ye nae a lang roon', said the driver as we sped along a motorway towards Pollok Park by way of Clydebank and Oban. 'I'm sorry', I said, 'for I don't speak Glaswegian'. 'D'ye dack ma fanny?' I hate it when this happens – when a person from Glasgow speaks to me. 'I'm sorry' I said, and floundered for an excuse. 'My ears are very bad'.

The famous Welsh poet Dylan Thomas (1914-1953) was, unusually for a bard, not a Welsh speaker, but his extraordinary capacity for creative English owed much to his essential Welshness. The traditions of the Celtic peoples of Britain and Ireland are essential verbal. Storytelling and

musicality are at the heart of their English usage, as illustrated by the subtitle of Dylan's most famous work: 'Under Milk Wood: A Play for Voices'.

'To begin at the beginning:  
It is spring, moonless night in the small town, starless  
and bible black, the cobblestreets silent and the  
hunched courtiers'-and-rabbits' wood limping  
invisible down to the sloeblack, slow, black, crowblack,  
fishingboat-bobbing sea. The houses are blind as  
moles (though moles see fine tonight in the snouting  
velvet dingles) or blind as Captain Cat there in  
the muffled middle by the pump and the town clock,  
the shops in mourning, the Welfare Hall in widows'  
weeds. And all the people of the lulled and  
dumbfounded town are sleeping now.'

Much of this Welshness is down to the strong traditions of Nonconformist preaching in the Chapel to which most people in Wales would have gone to worship at least twice on a Sunday. Here are some lines from Waldo Williams (1904-1971), translated by Tony Conran (in 'Wales: an Anthology' edited by Alice Thomas Ellis, 1991, p 223), about the Catholic martyrs:

John Roberts of Trawsfyndd, priest to the needy,  
in the dread plague shared out the bread of the journey,  
Knowing the powers of the dark had come, and would  
break his body.

John Owen the joiner, that many a servant concealed,  
For the old communion his hand an unwearying shield,  
Lest the plait be unravelled, and the beams of the great  
house yield.

Richard Gwyn smiled in their face at what they were at:  
'I have sixpence towards your fine' – for he'd not  
In the cause of his Master, price his life more than that.

Ireland, likewise is rich in its storytelling and poetry in English. More so even than Wales or Scotland under the oppression of England, treated as a colony for the best part of eight hundred years. When the 'Irish Free State' was formed in 1922, the Irish language was made compulsory throughout the years of schooling, so that a far greater proportion of the people of the Republic today can speak their native tongue than is the case in Scotland or Wales, though the number of Welsh speakers is increasing. The rich history of Celtic mythology, attachment to place and storytelling have found their way into the English of the Irish. Here is a near two hundred year old poem that could well have been written today, from 'A Book of Ireland' edited by Frank O'Connor (1959). One of the greatest storytellers of them all:

Now with the springtime the days will grow longer  
And after St. Bride's day my sail I'll let go;  
I put my mind to it and I never will linger  
Till I find myself back in the County Mayo;  
It is in Claremorris I'll stop the first evening  
And at Barra beneath it I'll first take the floor,  
I'll go to Kiltimagh and have a month's peace there,  
And that's not two miles from Ballinamore.

I'll give you my word that the heart in me rises  
As when the wind rises and all the mists go,  
Thinking of Carra and Gallen beneath it,  
Scahaveela and all the wide plains of Mayo;  
Killeadan's the village where everything pleases,

Of berries and all sorts of fruiy there's no lack.  
 And if I could but stand in the heart of my people  
 Old age would drop from me and youth would  
 come back. (Anthony Raftery : 1784 – 1835)

A love of the spoken word is a core feature of Irish life. Everything becomes a story, as shown here in 'A Telephone Operator' by Robert Gibbings (1889-1958): 'Even to get a call through on the telephone may entail a conversation. " Hold on a while now and I'll see if I can get him for you. I have an idea he was away shooting for the weekend, but I'll see if I can get him. Isn't it a grand day? Yerra 'tis like summer. Another fortnight now and we'll be into spring. Tell me, who am I speaking to? Oh, to be sure, I know you well. I saw you the other night. 'Who's that?' said I to Paddy Riordan. You remember Paddy, he lived at the cross below you. 'Sure that's Bob Gibbings, says he, 'the fellow is writing a book about Cork.' Hold on awhile I think you're through. Ah you're not. I'm Mick Ahern who lived at Curraheen. You wouldn't remember me but – hold on awhile – 'tis wonderful weather. Did you see any widgeon when you were down at Imokilly? They tell me the place is full of them. Oh indeed, yes, I saw you getting on to the bus. 'Tis a grand spot down there. Hold on a while, you're through. Good-bye now and good luck, you're through.'

And finally back to England and the issues of creativity, fantasy and humour in the English Language. It would have been possible to go through the canon of great English writers since Shakespeare such as John Milton (1608-1674), Daniel Defoe (1659-1731), William Blake (1757-1827), John Keats (1795-1821), Charles Dickens (1812-1870), Thomas Hardy (1840-1928), D.H. Lawrence (1885-1930) and Philip Larkin ( 1922-1985), but time and space will not permit. In any case the focus here is on flexibility and this can perhaps be best illustrated by fantasy and humour.

Three of the greatest fantasy writers in the English language were dons (lecturers or tutors) at the University of Oxford, and all wrote primarily for children. Two of them were contemporaries at Oxford: J.R.R. Tolkien (1892 – 1973) author of 'The Hobbit' and 'Lord of the Rings' and C.S. Lewis (1898-1963) author of the Narnia Stories such as 'The Lion , the Witch and the Wardrobe'. They drew on the rich vein of fantasy literature from time immemorial, such a Tolkien's knowledge of Norse and Icelandic sagas and the Old English of Boewulf mentioned above. In the midst of the mid- nineteenth century penchant for such writing came the greatest of them all, Lewis Carroll (1832-1898), whose real name was Charles Dodgshon a clergyman and mathematics don at Christ Church, one of Oxford's grandest and wealthiest colleges.

Lewis Carroll created a great deal of fantasy literature but is rightly best known for his books 'Alice's Adventures in Wonderland' and 'Through the Looking Glass: What Alice Found There'. He wrote these for the young daughter of the Dean of Christ Church. The stories are full of nonsense, fantasy and humour, stretching the English language to improbable lengths but succeeding brilliantly, as with the humour in The Mock Turtle's Story, where Alice in on the beach by the sea with the Gryphon and the Mock Turtle: 'When we were little,' the Mock Turtle went on at last, more calmly, though still sobbing a little now and then, 'we went to school in the sea. The master was an old Turtle – we used to call him 'Tortoise.....' 'Why did you call him Tortoise, if he wasn't one?' Alice asked. 'We called him Tortoise because he taught us' said the Mock Turtle angrily: 'really you are very dull!' Later in the conversation The Mock Turtle and The Gryphon went through the curriculum at their school in the sea: 'Reeling and Writhing, of course to begin with' the Mock Turtle replied; 'and then the different branches of Arithmetic – Ambition, Distraction, Uglification and Derision.' 'I never heard of 'Uglification,' Alice ventured to say. 'What is it?' The Gryphon lifted up both its paws in surprise. 'What! Never heard of uglifying?' it exclaimed. You know what to beautify is I suppose?' 'Yes,' said Alice doubtfully: 'it--means--to--make--anything--prettier'. 'Well then' the Gryphon went on, 'if you don't know what to uglify is, you must be a simpleton'. Alice did not feel encouraged to ask any more questions about it, so she turned to the Mock Turtle, and said 'What else had you to learn?' 'Well there was Mystery, the Mock Turtle replied, counting off the subjects on his flappers, '---Mystery, ancient and modern, with Sea-ography: then then Drawling, Stretching and Fainting in Coils' They went on to add 'Laughing and Grief' before Alice, perhaps unwisely asked: 'how many hours a day did you do lessons?' 'Ten hours the first day, said the Mock Turtle: 'nine the next and so on'. What a curious

plan!’ exclaimed Alice. ‘That’s the reason they’re called lessons’, the Gryphon remarked: ‘because they lessen from day to day’.

In the second book ‘Through the Looking Glass’, Lewis Carroll created what has ever since been voted the favourite poem in the English language. Alice finds a book with a poem the words of which are incomprehensible. The narrative continues: ‘She puzzled over this for some time, but at last a bright thought struck her. ‘Why, it’s a Looking – glass book, of course! And if I hold it up to a glass, the words will go the right way again. This was the poem that Alice read.

JABBERWOCKY

‘Twas brillig, and the slithy toves  
Did gyre and gimblein the wabe;  
All mimsy were the borogroves,  
And the mome raths outgrabe.

Beware the Jabberwock my son!  
The jaws that bite, the claws that catch!  
Beware the Jubjub bird, and shun  
The frumious Bandersnatch!

He took his vorpal sword in hand:  
Long time the manxome foe he sought –  
So rested he by the Tumtum tree,  
And stood awhile in thought.

And as in uffish thought he stood,  
The Jabberwock, with eyes of flame,  
Came whiffling through the tulgy wood,  
And burbled as it came.

One, two! One, two! And through and through  
The vorpal blade went snicker –snack!  
He left it dead, and with its head  
He went galumphing back.

‘And hast thou slain the Jabberwock?  
Come to my arms my beamish boy!  
O frabjous day! Callooh! Callay!  
He chortled in his joy.

‘Twas brillig, and the slithy toves  
Did gyre and gimble in the wabe;  
All mimsy were the borogroves’  
And the mome raths outgrabe.

If ‘Jabberwocky’ doesn’t tell you something about the English and their language then nothing will!

In this brief paper I have attempted to show how the mongrel origins of English contributed to its formation and flexibility; how its spread within the British Isles and beyond was able to accommodate new societies and their communication; and how its attributes have been used in humour and fantasy. It is necessarily a very small and unworthy contribution, but I hope it will have been of interest to those who are new to the English language and would like to explore it further through its literature, and not just for its technical and material utility. For those who would like to read a very much fuller and more professional account, I recommend: ‘The Story of English’ by McCrum, Cran and MacNeil (1986).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bryson B. Notes from a Small Island. – London: Black Swan, 1995.
2. Bryson B. Shakespeare. – London: Harper Perennial, 2007.
3. Carroll L. Alice’s Adventures in Wonderland, Through the Looking Glass. London: Purnell, 1873.
4. Ellis A.T. Wales: an Anthology. – London: Fontana, 1991.
5. Kermode F. Shakespeare’s Language. – London: Penguin, 2000.

6. McCrum R., Cran W., MacNeil R. The Story of English. – London: Faber and Faber/BBC, 1986.
7. Morley D, Robbins K. Spaces of Identity: Global Media Electronic Landscapes and Cultural Boundaries. – London and New York: Routledge, 1995.
8. O'Connor F. A Book of Ireland, London, William Collins. 1959.
9. Pooley R., Anderson G., Farmer P, Thornton H. The England of Literature: A Social History. – Toronto: Gage, 1971.
10. The Guardian. The Romantic Poets: Robert Burns. – London, 2010.
11. The Oxford Dictionary of Quotations: Revised Fourth Edition. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
12. Thomas D. Under Milk Wood: A Play for Voices. – London: Dent, 1953.
13. Wells S. Shakespeare for All Time. – London: Macmillan, 2002.
14. White M. Tolkien: A Biography. – London: Abacus, 2002.
15. Williams C. Linguistic Minorities, Society and Territory. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1991.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Колін Брок** – доктор філософії, професор Оксфордського університету.  
*Наукові інтереси:* порівняльна педагогіка, порівняльне літературознавство.

## **АНГЛІЙСЬКА ЯК «МІЖНАРОДНА ДОПОМІЖНА МОВА» ЕПОХИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ**

**Сергій МАКСІМОВ (Київ, Україна)**

*Автор статті дотримується думки, що сьогодні існує так звана європейська англійська мова (EuroEnglish), яка широко використовується в країнах Європейського Союзу як "міжнародна допоміжна мова" (МДМ), перш за все в різних видах адміністративного дискурсу. Автор статті наводить свої аргументи на користь визнання цього варіанту англійської мови, що має свою специфіку на структурному, граматичному та лексичному рівнях, які підкріплює прикладами із автентичних англомовних виступів представників різних країн ЄС.*

*The author of the article claims that today the so-called European English (EuroEnglish) is in existence as one of the variants of "World Englishes" and is widely used in the European Union as an International Auxiliary Language (IAL), first of all, in various kinds of administrative discourse. The author suggests his arguments in favour of recognising European English as a specific variant of the conventional English language by giving examples and underlining structural, grammatical and lexical features characteristic of the EuroEnglish.*

Глобалізація та її наслідки спочатку глумачились дослідниками як суто економічне явище, пов'язане із розвитком глобальних ринків виробництва та збуту товарів та послуг. В нашому столітті спостерігається вплив процесів глобалізації у всіх сферах людського життя. Сучасний швидкоплинний світ все більше перетворюється на єдиний соціально-економічний простір, де все, що відбувається в одній країні має величезний вплив на життя окремих людей та суспільства інших країн. Дослідники зазвичай виділяли чотири основні напрямки глобальної інтеграції: збільшення потоків товарів, послуг та людей, що пересуваються між кордонами держав; бурхливий розвиток та інтернаціоналізація банківської діяльності; швидкий розвиток систем, форм та засобів комунікації на основі інформаційних технологій; поглиблення нерівності між розвинутими країнами та країнами, що розвиваються, а також між заможними та матеріально незабезпеченими громадянами в межах однієї країни [7: 2]. Виникли і бурхливо розвиваються такі нові галузі людської діяльності та міжнародно-правового регулювання, як транскордонне радіо та телемовлення, транскордонне право, транскордонна екологія тощо. Відповідно з'явилися нові поняття та терміни такі, як наприклад, "транскордонна шкода", "транскордонне телебачення", "транскордонна пропаганда" тощо. До виділених вище чотирьох напрямків глобалізаційних процесів слід додати ще й мовний напрямок, оскільки глобалізація впливає на розвиток й функціонування національних мов [3: 2002], чому і присвячена дана стаття.

Стосовно Європи слід зазначити, що утворення Європейського Союзу значно прискорило інтеграцію людських спільнот, що розмовляють різними мовами. Це призвело до постановки на порядок денний питання про введення "міжнародної допоміжної мови" (МДМ, англійський термін – International Auxiliary Language – IAL), перш за все, як мови адміністративного спілкування (для зменшення витрат на письмовий та усний переклад) на рівні Європарламенту, Ради Європи (зокрема ПАРЄ – Парламентської Асамблеї Ради Європи), Єврокомісії, Європейського суду з прав людини, НАТО, Європейського космічного агентства та інших міжнародних регулятивних органів об'єднаної Європи. Спроби відродити в якості МДМ латину, Волапюк (штучна мова, розроблена Й. Шлейером у 1879 р.) та Есперанто (розроблена Л. Заменгофом у 1887 р.) закінчились нічим, оскільки ці мови є

дійсно “мертвими” або штучними і виявились нежиттєздатними. На початку процесу об’єднання Директива ЄЭС № 1 від 6 жовтня 1958 г. передбачала використання в якості офіційних робочих мов співдружності німецької, французької, італійської та нідерландської мов. Проте, ця ідея себе не виправдала – кількість мов, що використовувались на офіційному рівні весь час зростало зростали і видатки на письмовий та усний переклад, якість якого весь час знижувалась. Зараз на сесіях Парламентської Асамблеї Ради Європи використовуються дві офіційні робочі мови у писемних текстах – англійська та французька і сім робочих мов для усного синхронного перекладу. На сесіях Європарламенту та Єврокомісії усний синхронний переклад здійснюється на дев’ять європейських мов. З 1995р. офіційними мовами ведення документації і письмового перекладу ЄС вважаються 11 мов: французька, англійська, німецька, італійська, нідерландська, датська, новогрецька, іспанська, португальська, шведська і фінська, що складає 110 мовних комбінацій. Можна легко уявити, які величезні витрати несе бюджет ЄС (а, відповідно, і платники податків), щоб забезпечити здійснення письмового та усного перекладу.

Сьогодні в країнах Європейського Союзу почали серйозно думати про використання англійської мови в якості, перш за все, адміністративної МДМ [5: 17-23]. Дійсно, англійська мова завдяки відкритості своєї лексико-граматичної системи, універсальності і порівняно простоти має всі шанси стати європейською міжнародною функціональною або “контактною” мовою (“transglossal language” або “translingual language”), якою вона де-факто вже є, оскільки широко використовується як засіб спілкування між носіями різних мов в обмежених сферах соціальної діяльності людей (адміністративна, фінансова, банківська справи, юриспруденція, товарообмін, туризм тощо) [1: 267]. Зазначимо, що знов-таки де-факто англійська мова вже давно визнана в якості світової ділової, дипломатичної та адміністративної МДМ, оскільки її вивчають біля мільярда людей у усьому світі, а активно використовують більш ніж 750 мільйонів чоловік. Ентузіасти Інтернету також охоче говорять про англійську, як про “лінгва франка” всесвітньої мережі. В країнах ЄС спостерігається певний супротив визнання за англійською статусу МДМ Європи, що пов’язано із зрозумілими культурними та політичними побоюваннями [5: 18-20, 29], а також із психологічними аспектами збереження європейської культурної самобутності на “свідомому” і “підсвідомому” рівнях [10: 87-89]. Скоріш за все пройде ще певний час, доки англійська мова буде офіційно визнана європейською МДМ, проте реальність свідчить про існування вже сьогодні своєрідного “усередненого” варіанту англійської мови, так званої “євроанглійської” – “EuroEnglish” або “European English” [8], яка входить як складова частина до “світових варіантів” англійської мови (“World Englishes”), проте має свої, притаманні лише їй, особливості.

Зупинимося на деяких лексико-граматичних особливостях “євроанглійської мови”, залишивши поза межами статті її акцентно-просодичні особливості, які здебільшого пов’язані із чисто фізіологічними особливостями мовленнєвої поведінки різних народів Європи від Скандинавії до Середземномор’я. Зауважимо тільки, що в Інтернеті вже існують анекдоти [6: 2003] щодо використання “євроанглійської”, а деякі відомі дослідники в галузі усного перекладу взагалі радять перекладачам уникати її вживання, називаючи її зневажливим терміном “інтернаціоналіз” (“internationalese”) [9: 94, 145]. Результати наведених нижче спостережень базуються на власному перекладацькому досвіді автора статті, який 20 років присвятив не тільки викладанню перекладу, а й практичній роботі в якості усного перекладача на багатьох міжнародних та Європейських форумах, конференціях, семінарах як в Україні, так і за її межами. Наведені нижче думки слід розглядати скоріше як постановку проблеми, а не як “вирок” “євроанглійській” мові і не як спробу детально проаналізувати всі структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні її особливості. Більш детальне дослідження цієї проблеми – справа майбутнього.

Практичні спостереження автора даної статті щодо вживання англійської в якості МДМ на європейському просторі і, зокрема, в Україні, яка, безперечно є європейською країною (хоча і не є членом Євросоюзу), зводяться до таких фактів:

1. На синтаксичному рівні користувачі “євроанглійської” прагнуть зберегти структуру речень та порядок слів, притаманний їхнім рідним мовам. Типовими прикладами є інверсія

обставин часу, місця, способу дії, порівняння тощо, а також означень, що виражені різними мовними одиницями – словом, словосполученням або предикативною групою (підрядним реченням), в той час як у британському та американському варіантах англійської мови ці структурні елементи розташовані зазвичай після присудка. Нижче наведено приклади із виступу представника Нідерландів на міжнародній конференції із захисту авторського права та суміжних прав (Київ, 2001 р.):

(1) *However, when after some time the sculptor visited the region, to his nasty surprise he saw in a number of shops copies of his sculpture on souvenir teaspoons, on ashtrays, on key rings and other kinds of souvenirs, as well as on picture postcards.*

(2) *Quite rightly the sculptor concluded that it was a pen-drawing of his creation with the church in the background.*

(3) *The third case, we were involved in, was concerned with the Dutch Railway Company. As ornaments in some of their trains they placed reproductions of modern paintings and photographs of Dutch landscapes.*

2. На морфологічному рівні для “євроанглійської” притаманне надмірне вживання конструкціями із пасивним станом дієслова (наведені приклади запозичені із того ж самого виступу, див. також приклади 2 та 8):

(4) *When I was asked to make a presentation....*

(5) *I always talk about “my department”, although I have been retired from it.*

(6) (...) *it is a Criminal Investigations Department that has been attached to the authors’ rights society (...)*

На морфологічному рівні спостерігається також некоректне вживання англійських дієслів у часових формах перфекту: форма перфекту або зовсім не вживається там, де це потрібно (див. приклад 7 із виступу представника Кіпру на сесії ПАРС), тобто там, де норми автентичної англійської мови потребують вживання часової форми Present Perfect, або, навпаки, форми перфекту ( вживаються там, де в них немає жодної потреби (див. приклад 8 із виступу представника Нідерландів, де вживання дієслів у формі Past Perfect нічим не виправдано):

(7) *And since that time it keeps violating its commitments en masse (із виступу представника Кіпру на сесії ПАРС).*

(8) *A photographer had made some beautiful photographs, that with his permission had been published in monthly magazine, where he has been paid for (із вищезгаданого виступу представника Нідерландів).*

Характерним для осіб, які вживають “євроанглійську” є словоутворення шляхом номіналізації відповідних дієслів (зокрема форми, що закінчуються суфіксами -ing, -ion) там, де носії автентичної англійської мови, як правило, вживають особові форми дієслова. Наприклад:

(9) *We have the case of a member-state as old, as the Council itself, that repeatedly violates the human rights of its own people, international law and fundamental rights and freedoms of the people of another country-member of the Council by invading and occupying large parts of its territory (із виступу представника Кіпру на сесії ПАРС);*

(10) *For good understanding, this had nothing to do with the fact that he was not a member of BURAF0 (із вищезгаданого виступу представника Нідерландів);*

(11) *Second chance schools would, therefore, amass the formation of social cohesion and prevention of social exclusion in Europe (із виступу представника Туреччини на сесії ПАРС).*

3. На лексичному рівні для “євроанглійської” характерні такі особливості:

а) Більша частотність порівняно з автентичною англійською мовою вживання професійних галузевих термінів [2: 2001], що подаються їхніми латинськими (*de jure, de facto, post mortem*) або французькими (*en masse, la partie civile, vis-à-vis, en passant*) варіантами, наприклад (із виступу представника Німеччини по справі журналіста Г. Гонгадзе у Києві): *She was not recognised as la partie civile (цивільний позивач).*

З іншого боку багато із національних мов Європи мають у широкому вжитку прямі запозичення з англійської, серед яких є загальноновживані слова, галузеві терміни, неологізми, реалії, аббревіатури, акроніми тощо. Так, у французькій мові нормативним вважається



вживання (у відповідному фонетичному оформленні) таких лексичних одиниць, як *Internet, web site, interface, parking, jogging, western, duty-free, body shop, bar, city, globalisation* (нарядом з *mondialisation*), *building, T-shirt, self-service, weekend, camcorder* (портативна відеокамера), *GATT (General Agreement of Tariffs and Trade), ISO (International Standardisation Organisation)* тощо.

б) Вживання англійських галузевих термінів або загальноновживаних слів “другого ешелону”, тобто таких, які фіксуються англійськими словниками, проте дуже рідко вживаються автентичними носіями англійської мови у певних типах дискурсу. Це явище можна пояснити тим, що мешканці континентальної Європи надають перевагу словам та словосполученням, які є максимально наближеними за формою і значенням до лексичних одиниць їхніх рідних національних мов. Наприклад:

12) (...) *crimes committed in connection with violation of author's rights and neighbouring rights* (автентичний носій англійської мови зазвичай вживатиме *allied rights – суміжні права*, в той час, як *neighbouring rights* у мові представника Нідерландів є калькою французького терміну *les droits voisins*).

13) *We obtained the results of the expertise* (...) (автентичний носій англійської мови зазвичай скаже *examination* або *test – експертиза*, в той час, як вживання слова *expertise* (у значенні *експертиза, перевірка* неодноразово фіксувалося нами у “євроанглійській” мові данців, німців, французів, греків тощо).

14) Виникнення “євроанглійських” слів-неологізмів, побудованих за найрізноманітнішими моделями словотвору, наприклад: *Naturopa* (від *Nature* та *Europe*) – назва англомовного журналу із питань захисту довкілля, який видається Радою Європи у Страсбурзі.

Наведений список можна продовжувати прикладами вживання “культурно забарвленої” лексики (реалій) автентичними носіями англійської і нейтральної лексики в аналогічних позиціях носіями “євроанглійської”. Так, британці, напевно скажуть *coach* (автобус із м'якими сидіннями), *tube* (станція метро), *snooker* (бильярд), а мешканці континентальної Європи, відповідно – *bus, metro, billiards*, американці скажуть *bathroom* (туалет), *mall* (торговельний центр), *diner* (дешевий пересувний ресторан, кафе), а носії “євроанглійської” – *toilet, shopping centre, restaurant* або *café*.

У цьому зв'язку цікавим здається спостереження, що мешканці Фінляндії, Швеції, Норвегії, Нідерландів, Бельгії, Данії, Австрії, Португалії, Греції, Мальти надають перевагу в своїй “євроанглійській” мові британським запозиченням, а мешканці Франції та Італії – американським, що, можливо, викликано певними історичними та соціокультурними чинниками.

Наведені вище спостереження свідчать про фактичне існування “євроанглійської” мови, принаймні на адміністративному рівні в якості МДМ, оскільки ця мова має чітко виражені структурні та семантичні ознаки, які відрізняють її від інших варіантів “світової” англійської. Подальша доля існування “євроанглійської” мови та її юридичне визнання в якості адміністративної МДМ на європейському просторі залежить не стільки від волі політичних, громадських та культурних діячів, скільки від об'єктивних історичних процесів європейської інтеграції та глобалізації.

Декілька слів слід сказати про наші спостереження над змінами у британському варіанті англійської мови. Ці зміни відбуваються у “зворотному напрямку”, тобто у Великій Британії фіксується цілий ряд слів, запозичених з мов континентальної Європи, наприклад *bureau de change* (пункт обміну валют – з французької), *delicatessen* (назва відділу супермаркету, де продають делікатеси – з німецької); *mezzanine* (антресолі – з італійської) тощо. Безперечним є також вплив американського варіанту англійської мови на британський. Про це свідчать навіть промови колишнього прем'єр-міністра Великобританії Ентоні Блера, мова ведучих програм БіБіСі (BBC presenters) та взагалі мова багатьох британських ЗМІ. Прикладами можуть бути всім відомі американізми типу *gonna, wanna, kids (диму), good guys and bad guys* (хороші та погані “хлопці”) тощо, вживання яких іще 15-20 років тому назад вважалося “поганим тоном”, а зараз ці слова звучать із вуст провідних політиків та з екранів телевізорів.

Таким чином, слід зробити висновок, що англійська мова, як і інші національні мови, швидко змінюється під впливом процесів європейської інтеграції, а ширше – глобалізації. Проте, ці процеси, на нашу думку, не призводять до знищення національних мов, а, навпаки, сприяють їхньому взаємному збагаченню. З іншого боку, такі швидкі зміни призводять до того, що підручники та словники нормативної мови стають застарілими вже з моменту їх публікації і єдиним більш-менш надійним джерелом нормативності або ненормативності вживання мовних одиниць (за принципом максимальної частотності вживання у певних типах дискурсу) стають електронні джерела (Інтернет, електронні словники, енциклопедії тощо), які ефективніше “встигають за часом” і оновлюються досить швидко. Як правило електронні словники фіксують слово як таке, що має “право на життя”, якщо воно було вжито у ЗМІ 7 (+/- 2) рази, що іще здавна вважається статистично релевантним показником [4: 1964].

Проте, слід також поважати раціональне у течії так званого “мовного пуризму”, представники якої ведуть відчайдушну боротьбу за чистоту національних мов і відмову від вживання запозичень, інтернаціоналізмів та глобалізмів. Дійсно, викладачі університетів Великобританії самі намагаються не вживати американізмів та ненормативної, нехай і британської, вимови і відповідно навчають студентів. Так само і в Україні немає жодного сенсу засмічувати рідну мову калькою *инуренс*, або *кава-брейк*, коли є повноцінні українські відповідники *страхування* та *перерва на каву*.

На завершення зауважимо, що всі розглянуті в цій статті питання неможливо вирішити прийняттям якихось законів чи введенням заборони на вживання тих чи інших мовних одиниць. Життя саме розставить всі крапки над “і”.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лингвистический энциклопедический словарь // Ред.: В.Н. Ярцева – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Максимов С. Е. Культура, слово та переклад // Вісник Сумського держ. ун-ту. Сер. Філологічні науки, № 5 (26), 2001. – С. 100-104.
3. Максимов С.Е. Глобализация и отраслевая дифференциация – “вызовы” переводчикам научно-технического и общественно-политического дискурса // Университетское переводоведение. Вып. 3. / Материалы III Международной научной конференции по переводоведению “Федоровские чтения” 26-28 октября 2001 г. – СПб: Филологический факультет Санкт-Петербургского госуд. ун-та, 2002. – С. 301-307.
4. Миллер Дж.А. Магическое число семь плюс минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Информационная психология. – М., 1964.
5. Andersen C.H., Christensen L., Troest M.O. An administrative Lingua Franca within the EU. – Aalborg: Aalborg University, Denmark, 1997 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sprong.auc.dk>
6. Bert Christensen's Truth and Humour Collection. Euroenglish. – Toronto, Canada, 2003 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://bertc.com/euroenglish.htm>
7. Etherington B. Globalisation and sustainable development. – Strasbourg: Paliametary Assembly of the Council of Europe. Report. Doc. 9660, 17 January, 2003. – 24 p.
8. European English [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://en.wikipedia.org/wiki/European\\_English](http://en.wikipedia.org/wiki/European_English)
9. Jones Roderick. Conference Interpreting Explained. – Manchester: St. Jerome Publishing, 1998. – 152 p.
10. Levits Eglis. Psychological marks of European identity; conscious, subconscious and unconscious thought; conflicting processes // The European identity / Colloquy in three parts organised by the Secretary General of the Council of Europe. Part. 1. – Strasbourg, 17-18 April 2001: Palais de l'Europe. – 118 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Сергій Максимов** – кандидат філологічних наук, магістр гуманітарних наук Бірмінгемського університету, доцент кафедри зставного мовознавства і теорії та практики перекладу Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* теорія та практика перекладу, лінгвістична прагматика та лінгвістика тексту.

## CODE-SWITCHING, SPRACHMISCHUNG BEI DEN DEUTSCHEN VON TRANSKARPATIEN (UKRAINE)

Olha HVOZDYAK (Uschhorod, Ukraine)

*У статті на багатому фактичному матеріалі проілюстровано та проаналізовано феномен мовної компетенції німців Закарпаття. Розкрито причини і особливості переходу мовців із однієї мови на іншу та змішування мов.*

*In the given article the phenomenon of Transcarpathian Germans language competence has been analyzed and illustrated on the material based on facts. There have been revealed the reasons for and peculiarities of transition of language speakers from one language to another and confusion of languages.*

In den letzten Jahrzehnten erschien eine Reihe von Abhandlungen, die der Erforschung der Sprachkontakte gewidmet sind [1; 2; 3; 6-12]. Aber nicht alle Aspekte dieses Problems sind genügend erforscht. Zu wenig erforschten Problemen gehören auch die Fragen der Sprachmischung und Code-Switching bei den Deutschen von Transkarpatien. Deswegen haben wir dieses Problem zum Thema unserer Abhandlung gewählt.

Das Ziel der Abhandlung ist die Erläuterung des Sprachwandelphänomens bei der deutschen Bevölkerung in der Umgebung von Mukačevo (Dörfer Pausching, Oberschönborn, Unterschönborn). Wir haben vor die Erscheinung der Sprachmischung und Code-Switching in zwei- bzw. mehrsprachigen Kommunikationssituation bei den Deutschen von Transkarpatien zu analysieren.

Die theoretische und methodologische Basis dieser Abhandlung bilden die wissenschaftlichen Arbeiten von U. Weinreich [8], J. Žluktenko [10; 11], C.M. Riehl [7], M. Kočerhan [12] u.a. Sprachforschern.

Die Deutschen, die in Transkarpatien bis heute die deutsche Sprache und deren Mundarten sprechen, sind Nachkommen der fränkischen, österreichischen, zipserischen und böhmischen Kolonisten des 18. und 19. Jh. [4; 5]. Die größte deutsche Sprachgemeinschaft, die bis heute besteht, lebt seit Ende des 17. Jh. auf dem Lande in der Umgebung von Mukačevo.

Die gegenwärtige geographische Verteilung der Deutschen im multiethnischen Raum von Transkarpatien zeigt Abbildung 1.

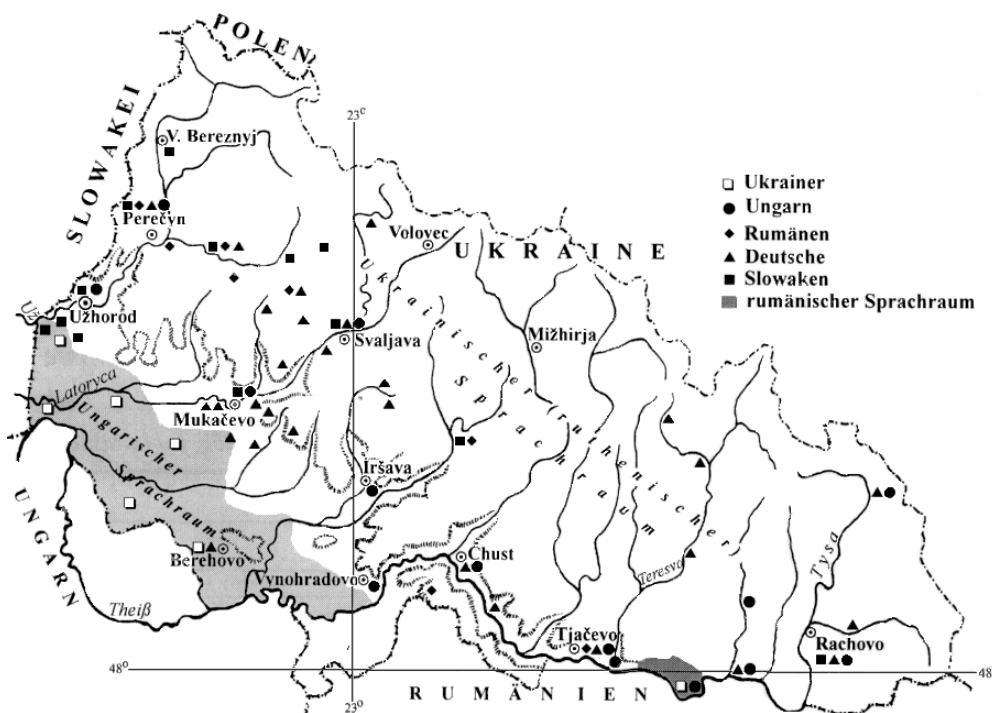


Abb. 1. Ethnische Minderheiten in Transkarpatien

Das Nebeneinander von zwei oder mehreren Sprachen in Sprachinseln führt in den meisten Fällen zu Sprachkontakt- und Sprachwandelphänomenen und nicht zuletzt zum Umschalten von der einen Sprache zur anderen (Code-Switching). Je häufiger das Umschalten, umso fortgeschrittener ist die Assimilation.

Sprachmischung und „Code-Switching“ sind für weitere zwei sprachliche Phänomene verantwortlich, u.z. für Sprachbewahrung (*language maintenance*) und/oder für Sprachwechsel (*language shift*) und Sprachverlust (*language loss*). Unter Sprachbewahrung wird die Erhaltung der Sprache auch unter veränderten sozialen Bedingungen verstanden [2: 118]. Diese Erhaltung der Sprache korrespondiert auf der anderen Seite mit dem potentiell möglichen Sprachwechsel, der sich ebenfalls als Reaktion auf die sozialen Veränderungen ergibt. Wenn zumindest zwei Sprachen sich in einem längeren Kontakt befinden, der häufig mehrere Generationen umfassen kann, kommt es oft zum Sprachwechsel.

Die Dauer von über zweieinhalb Jahrhunderten, seit die Karpatendeutschen in anderssprachiger Umgebung leben, musste zu Kontaktaufnahmen mit der bodenständigen ukrainischen und ungarischen Bevölkerung führen. Aus der Mannigfaltigkeit der Beziehungen zwischen den Deutschen und anderssprachigen Gemeinschaften ergab sich eine Intensität der ethnisch-kulturellen, sozial-ökonomischen Beziehungen. Es kam zum Auftreten des Bilingualismus bzw. Multilingualismus und letztendlich zum Eintreten des Sprachwechsels/ Sprachverlustes über den Sprachwandel und die allmähliche Sprachlähmung.

Der Terminus „Code“ bezeichnet hierbei den eigentlich linguistischen Teil des Grundmodells und enthält solche Kategorien wie: Grammatische Marker, Subcode, Varietäten, Texttypen, Textsorten, Stile, Soziolekte, Dialekte. In einem solchen Code-Modell müssen auch nichtsprachliche Subcodes wie Gesten erfasst werden. Eine sehr wichtige Rolle dabei spielen die Code-Benutzer und ihre Fähigkeit, die sprachlichen und außersprachlichen Mittel entsprechend den sich ändernden Bedingungen, Absichten usw. erfolgreich einzusetzen (Code-Switching). Nach N. Bradean-Ebinger wird das Code-Switching, d.h. der Wechsel von einer Sprache zu einer anderen mitten im Satz oder im Text, u.a. von folgenden soziolinguistischen Variablen ausgelöst: Gesprächspartner, Domäne, Tätigkeitssphäre, wie z.B. Familie, Arbeit, Schule, weiterhin Thema, Ort, Interaktionstyp, wie z.B. Rede, Geschäftsverhandlung, freundschaftliches Gespräch, schließlich vom Rollenverhältnis [1: 34].

Der Sprachgebrauch hängt von vielen Kriterien ab: von den sprachlichen Situationen, in denen der Mensch verkehren muss; von der Mehrsprachigkeit des Individuums und seiner Umgebung; von der Sprachgemeinschaft, zu der es gehört; von dem Grad, in dem die Mehrsprachigkeit bei den Vertretern dieser Sprachgemeinschaft entwickelt ist; von der Frage, ob die Sprache, die der Sprecher wählt, die dominierende oder die subordinierte Sprache im Land ist usw. Der Sprachgebrauch hängt nicht zuletzt auch von psychologischen Kriterien ab, z.T. vom Psychotypus, vom Stimmungszustand, von Altersbesonderheiten, vom intellektuellen Stand des Menschen usw.

Die Code-Umschaltung ist in zwei- bzw. mehrsprachigen Gemeinschaften und in zwei- bzw. mehrsprachigen Kommunikationssituationen ein Indikator für die sprachlichen Beziehungen. Man unterscheidet zwischen (A) sprachextern (soziolinguistisch) und (B) sprachintern (psycholinguistisch) bedingtem Code-Switching. Die meisten im vorliegenden Zusammenhang analysierten Beispiele betreffen sprachexterne, d.h. außersprachlich bedingte Code-Umschaltungen, die von der Situation oder von bestimmten Intentionen des Sprechers usw. beeinflusst werden. Insgesamt sind Code-Switching-Phänomene in unseren Belegen sehr zahlreich. Nicht selten wird innerhalb einer Äußerung mehrmals in beiden Richtungen oder sogar in drei Sprachen umgeschaltet, z.B.:

(1) *Bei uns? Hat [= ung. ja] mehr Kinder waren. In unser Klass waren sehr wenig. Schon in der achten Klasse waren gekommen die – schon die ukrainische Dorfer. (...) alle von Kroatendorf, von Plankendorf waren [...]. Z Dawedkowa potim do nas prechodele ushe u – [= ukr. Aus Dawidkowo waren dann schon zu uns gekommen]. Dies ist die Tante Marija mit ihre Joseph und die seine Kinder, die sein Zwillingkinder. Das ist mein Großmutter ihrer Schwager, Roshi-Nejnija [=ung. Tante Rosa].*

(2) *Ja. Das war damals, kole zajschle sjuda njimzi, ta me wid tech njimziw pochodeme. One tuj strojele zamok, zamok robele [= ukr. Wir stammen von den Deutschen ab, die hierher gekommen*

sind. Sie hatten hier die Burg gebaut]. Die waren alle Maurer. Sie waren alle, alle dort geblieben, dort geheiratet. So seien sehr viel Schwaben da.

(3) *Ah, Ukrainisch. Hat [= ung. also], dies geht alles in die ukrainische Schule und wissen Sie (...) überall wäre deutsche, deutsche die Kinder, wie sagen wir woljej njewoljej [= russ. ob man will oder nicht] brauchen sie so reden und so überall ist Ukrainisch und sie hat die odnoschenija [=russ. Beziehungen] und sie lernen alles Ukrainisch – und sie muss Ukrainisch.*

(4) *Nein, sie haben gefragt Dialekt bei uns, sie sagen misnej [= ukr. lokaler Dialekt], wodj [= ung. oder] wie im Haus.*

Oft können Zitate oder einfache lexikalisch-semantische Transfers Code-Switching auslösen. In einigen Fällen wird danach wieder zum Deutschen zurückgewechselt, z.B.:

(5) *Das ist römisch-katholische, ukrainische. Parafjaljna hazeta [= ukr. die kirchliche Zeitung]. Ist schon eine alte Zeitung.*

(6) *Ich mit ihm sprechen, ich habe mit die Hände und die Füße gesprochen Ukrainisch, Ungarisch, und er sagt: Morischko, ponjimawu, ponjimawu. Ja znawu z rukame, schto, jak die, dobre, dobre, no. [= ukr. Morischko, ich verstehe, ich verstehe. Ich weiß, wie es mit Händen und Füßen geht, gut, gut. So] So geht es. Man drückt sich aus, wie es geht.*

In einigen Fällen bleibt die Gewährsperson für den Rest ihres Gesprächs beim Ukrainischen bzw. Russischen:

(7) *Kurem zakirjala [= ukr. Ich habe die Hühner in den Hof getrieben]. Kapura bola otkrena [= ukr. mund. Die Pforte war auf]. Spasiba tobi [= russ., ukr. Ich danke dir].*

Bemerkenswert ist es, dass die ältere Generation auch beim Ungarischen bleiben kann. Das hängt vom Thema des Gesprächs ab und davon, mit wem sie sprechen:

(8) *Nach Nodj Gejewzi sind wir wohnen gegangen, weil er dort war Meister und hatte zwölf Pfau ... Dörfer. Dörfer. Tiesen keht folu [= ung. zwölf Dörfer]*

Im monolingualen Sprechmodus findet Code-Switching insbesondere dann statt, wenn Sachverhalte nicht anders ausgedrückt werden können, oder bei Lehnwörtern:

(9) *Dies ist war zehn Stunden gekocht, das soll nicht verderben, – solche, no jak, saljizilka, abe piddershuwale tji, to [= ukr. also, wie Salizyl, damit es nicht verdirbt].*

(10) *Das ist drei Grivnja, das schreiben a Konwert [= ukr. Der Briefumschlag] und a Mark [=ukr. die Briefmarke] kaufen, das ist sehr teuer von uns.*

Bei der Generation II (zwischen 1930 und 1945 Geborene) findet Code-Switching vor allem dann statt, wenn die Sprecher schwierigen Sachverhalte nicht deutlich ausdrücken können, weil ihnen im Deutschen noch verfügbare Wortschatz nicht reicht, z.B.:

(10) *Alles raus so schön wschetko wejschlo wshe, ale taka suchota, scho to propadaje [= ukr. mund. alles ist aufgekeimt, aber es ist so trocken, dass alles austrocknen kann].*

Sehr oft kommt dies vor, wenn es um Fachterminologie geht, z.B. im Bereich der Schulbildung:

(11) *Sie war – – wona kintschala ukrajinsjku filolohiju [= ukr. Sie hat die ukrainische Philologie absolviert] in Ushgorod.*

(12) *Dort lernte sie, dort, wo mein Schwiegertochter ist a Lehrerin, wie heißt das nur – pedutscheleschtsche [= ukr. pädagogische Fachschule]*

Die Informanten wechseln häufig auch ins Ukrainische oder Russische, wenn es um Berufsbezeichnungen geht:

(14) *OH: Was waren Sie von Beruf? Was haben Sie gelernt?*

*AB: Ich war – –, wie soll ich Ihnen sagen, – – chutro, chutrowij majsternji [= ukr. Pelzwerkstatt“]*

(15) *Sie hat gearbeitet in-, in die Kollektivwirtschaft, in Kalchos [= ukr. die Kollektivwirtschaft], sie war Lankowa [= ukr. Gruppenleiterin]*

(16) *Er unterrichtet trudowoje nawtschannja [= ukr. Werkunterricht]*

Ähnliches gibt für Krankheiten oder Krankheiten beschreiben werden sollen:

(17) *Seine Frau ist schon gestorben. Sie hat krowoizlijanije, jak to bude? [= ukr. Gehirnblutung, wie sagt man ?]*

Code-Switching findet auch bei in beiden Sprachen ähnlich lautenden Wörtern statt bzw. bei solchen, die in beiden Sprachen eine ähnliche Bedeutung haben:

(18) *Ist vier Jahre lernen – no teper jak [= ukr. aber jetzt wie] dort ist Hochschule, wer, wer, ja, wer dort lernt sie geht schon auf... . Von Iwano-Frankowsk dort ist auch Filial [= ukr. die Filiale] dort schon bei uns, das geht nicht – hier schon –.*

Dies ist oft der Fall bei internationalem Wortschatz:

(19) *Früher konnte man für zehn Griwnja mehr kaufen als jetzt. Vor zwei Jahren zehn Griwnja und jetzt, ist großes Unterschied. Sie brauchen die Kompensazija. [= ukr. Kompensation]*

Es gibt Beispiele von Doppelungen, wo die Sprecher zuerst eine deutsche Äußerung und dann eine auf Ukrainisch wiederholte Form, meist in Form einer genaueren Erklärung bzw. einer Verbesserung, verwendet:

(20) *Sie, sie, meine Gevatterin, wona kuma, me kumowja [= ukr. Sie ist meine Gevatterin. Wir sind in Gevatterschaft]*

Bisweilen findet sich auch der umgekehrte Fall, d.h. dass zunächst ins Ukrainische geswitcht wird und danach die deutsche Übersetzung nachgetragen wird:

(21) *In Palanok war auch dort – sadek [= ukr. Kindergarten] – Kindergarten.*

In einigen Monologen kann man dreifache Code-Switching beobachten. Im folgenden Beleg verwendet die Gewährsperson für die Bezeichnung ihrer Tante das deutsche Wort *Tante*, das ukrainische *tjitočka* und das ungarische *nejni*, z.B.:

(22) *So, ja, nach dem Krieg. Im Hof war die Hochzeit. Im Sommer war die Hochzeit, im Winter wenig war die Hochzeit. No ze, ze moja tjitotschka, kole pretschaschtschallasja perschej raz, nascha Gisija. Taki m fotohrafiji stari wubrala [= ukr. Das ist meine Tante bei der ersten Firmung, unsere Gisela. Ich habe solche alte Fotos gewählt]. Das ist die tante Jultschi, sie ist Juliana, sie ist jetzt in Deutschland in Schweinfurt, sie hat schon zweiundneunzig Jahre. Jetzt. Die Jultschi-nejni [= ung. die Tante Julia]. Schauen Sie, sie war sehr krank.*

Ein Beleg für Switching zwischen Ukrainisch und Deutsch:

(23) *Schauen Sie, drei Mädchen, jak bulo zikawo [= ukr. Wie interessant es war]. Se moja baba, – a ze moja mama [= ukr. Das ist meine Großmutter und das ist meine Mutter]. Das ist mein Mutter.*

In mehreren Beispielen kommt Code-Switching vor, wenn der Gewährsperson das betreffende Wort der gegebenen Sprache (in unserem Falle der deutschen) im Deutschen nicht einfiel nicht einfiel oder nicht bekannt war. Es zeigen sich (besonders bei den Generationen II, III) immer deutlicher bestimmte Anzeichen der Abschwächung ihrer mundartlichen Deutschkompetenz. Besonders bei den Generationen III (zwischen 1946 und 1970 Geborene), IV (zwischen 1971 und 1990 Geborene) zeigt sich die zunehmende Unsicherheit des Basisdialekts, z.B.

(24) OH: *Aber die Mutter und der Vater, wie haben die mit Kindern geredet?*

M: *Deutsch, nicht Deutsch, Schwobisch. Sadek, no, do poslidnjoho [= ukr. der Kindergarten, na, bis zum Ende] (...)*

OH: *Und mit dem Bruder haben Sie immer Ukrainisch geredet?*

M: *Ukrainisch, damals pytawsja, no chotjiw [= ukr. habe versucht, na, er wollte].*

Nur diejenigen jungen Leute (Generation IV) können Dialekt sprechen, die eine deutsche Abteilung bzw. eine Hochschule beendet haben. Aber in meisten Fällen sprechen sie Hochdeutsch.

Beim Sprecher, der sich im deutschen Dialekt unsicher fühlt, wird das Gespräch metakommunikativ begleitet (Kommentare, Pausen, Wiederholungen usw.):

(25) OH: *Also dann können Sie am besten Ukrainisch reden? Oder können Sie besser Schwobisch reden?*

M: *Smotrja od obstanowke [= russ. Das hängt von der Situation ab]. Wenn Deutsch, dann hätte müsst Deutsch – dann müssen – perestrajowatesja [= russ. übergehen]. Zu wann deutsch reden, alle sind ukrainisch.*

OH: *Aber Deutsch verstehen können Sie schon alles?*

M: *Lehsche tscherez perewodtscheka [= ukr. Es ist leichter mit Hilfe eines Dolmetschers]*

OH: *Er versteht Schwabisch, aber reden kann er nicht.*

M: *Kashdoje desjatoje [= ukr. jedes zehnte Wort]*

OH: *Er hat viel vergessen.*

KP: *Sehr viel slowa, slowa, slowa [= ukr. Wörter, Wörter, Wörter], wie sagt man slowa [= ukr. Wörter], so dass pochoshi [= ukr. ähnlich sind].*

Abschließend sei bemerkt, dass es sich bei den Sprachinterferenzen immer um ein Zusammenwirken verschiedener Sprachsysteme handelt. Das Ergebnis dieser Prozesse hängt von den Besonderheiten dieser Systeme, von den Gesetzmäßigkeiten der Mischungsmechanismen und von den extralinguistischen Faktoren ab.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bradean-Ebinger N. Deutsch im Kontakt als Minderheits- und als Mehrheitssprache in Mitteleuropa: eine soziolinguistische Untersuchung zum Sprachgebrauch bei den Ungarndeutschen, Donauschwaben und Kärntner Slowenen. – Wien: Edition Praesens, 1998. – 118 S.
2. Harting M. Angewandte Linguistik des Deutschen I: Soziolinguistik // Germanistische Lehrbuchsammlung; 16. – Bern, Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, 1985. – 201 s.
3. Haugen E. The analysis of linguistic borrowing // Language 26. – 1950. – P. 210-232.
4. Kozauer G.N. Die Karpaten-Ukraine zwischen den beiden Weltkriegen unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Bevölkerung. – Esslingen: Bruno Langer Verlag, 1979. – 240 s.
5. Melika G. Die Deutschen der Transkarpatien-Ukraine. Entstehung, Entwicklung ihrer Siedlungen und Lebensweise im Multiethnischen Raum. – Marburg: Elwert Verlag, 2002. – 379 s.
6. Melika G., Hvozdyak O. Interkulturelle Wechsekirkung im multiethnischen Transkarpatien // KARPATENbeeren. Bairisch-österreichische Siedlung, Kultur und Sprache in den ukrainisch-rumänischen Waldkarpaten. Hrsg. Gaisbauer S., Scheuringer G. – Linz, 2006. – S. 51-65.
7. Riehl C.M. Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. – 205 S.
8. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – К.: Вища школа, 1979. – 261 с.
9. Гвоздяк О.М. Багатомовність та мовленнєва активність німців Закарпаття // Мова і культура. (Науковий щорічний журнал). – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2003. – Вип. УІ. – Т. 5. Ч. 2. Національні мови в їхній специфіці та взаємодії. – С.64-73.
10. Жлуктенко Ю.О. Лингвистические аспекты двуязычия. – К.: Вища школа, 1974. – 175 с.
11. Жлуктенко Ю.О. Мовні контакти. – К.: Вища школа, 1966. – 232 с.
12. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. – К., 1999. – 288 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Гвоздяк** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології факультету романо-германської філології Ужгородського національного університету.  
*Наукові інтереси:* діалектологія, лексикологія, міжмовні контакти.

## **ПРОБЛЕМИ ДВОМОВНОСТІ І БАГАТОМОВНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ**

**Ельзара АНАФІЄВА (Сімферополь, Україна)**

*У даній статті розглядаються проблеми двомовності і багатомовності в умовах нової мовної ситуації, яка склалася у Криму. По мірі володіння мовами виділені групи носіїв мов. Окреслені завдання розвитку гармонійної, соціально ефективною двомовності.*

*In this article the problems of bilingualism and polylingualism are examined in the conditions of new linguistic situation which was folded in Crimea. As far as domain languages the groups of language transmitters are selected. The tasks of development of harmonious, socially effective bilingualism are marked.*

**Постановка проблеми.** Мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. Окрім того, гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України; держава сприяє також вивченню іноземних мов.

Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом [5; 5].

Українська мова є обов'язковим предметом вивчення в усіх навчальних закладах країни. Вона вивчається не тільки у школах з українською мовою навчання, але і в школах, де навчання здійснюється іншими мовами. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті і Державному стандарті базової і повної середньої освіти (освітня галузь „Мова і літератури”) ставиться мета забезпечити вільне володіння українською літературною мовою як засобом та умовою успішної соціалізації і самореалізації особистості в українському суспільстві. У концепції шкільної освіти національних спільнот в Україні йдеться про вирішальну роль мови у формуванні творчої, національно свідомої особистості [2; 12-18]. Предметом навчання у школі, – йдеться у Концепції, – повинна бути не стільки

мова, вилучена з системи практичних дій, скільки представлена нею думка, духовність, мовна та загальна культура [2; 12-18].

Повною мірою це стосується Криму. Багатонаціональний склад населення викликав до життя школи і класи, в яких вчать діти різних національностей. Навчання у цих класах здійснюється українською, російською або кримськотатарською мовами, і у кожному з цих типів шкіл є учні – кримські татари. Сьогодні в Україні створюються умови для інтеграції кримськотатарського народу в українське суспільство, і одним із найважливіших факторів такої інтеграції є гарне володіння українською мовою.

Тому при розробці сучасної технології навчання української мови у школах з кримськотатарською мовою викладання необхідно врахувати наступні соціолінгвістичні чинники:

1. Методологічний підхід до вивчення проблеми гармонійної двомовності з урахуванням країнознавчого аспекту, етнолінгвістичної ситуації функціонування мов.

2. Сучасні соціально-політичні умови функціонування і розвитку української та кримськотатарської мов в Автономній Республіці Крим.

3. Науково обґрунтовані і всесторонньо виврені вимоги з реалізації українсько-кримськотатарської і кримськотатарсько-української двомовності в освітній системі республіки.

4. Нові дослідження, що з'явилися в області лінгвістики, психології, методики і інших суміжних наук, відповідають комунікативним цілям вивчення нерідної мови з урахуванням взаємозв'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності.

5. Взаємовплив, взаємозбагачення української та кримськотатарської мов у контексті нових соціолінгвістичних відносин.

6. Нові соціально-педагогічні умови функціонування державних мов в освітній системі і інших сферах життя суспільства.

Кожен етап розвитку суспільства породжує нові соціальні проблеми, без вирішення яких неможливий його гармонійний розвиток. Ця закономірність особливо яскраво виявляється у наш час – після розпаду колишнього Радянського Союзу на окремі самостійні держави, що тісно пов'язане з їх національно-мовними особливостями.

У світовій практиці благополучним вважається мовне законодавство Швейцарії, згідно конституції якої державними з 1847 р. є німецька, французька, італійська, ретороманська мови і офіційними – німецька, французька, італійська.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Двомовність (білінгвізм) як самостійний напрям лінгвістичної науки почали вивчати в кінці XIX ст. (1885–1890 рр.), а об'єктом педагогічних досліджень вона стала лише з середини XX століття (з 1953 р.). Значний вклад в розробку теорії проблем двомовності, мовної взаємодії в умовах контакту російської мови як з національними мовами країни, так і з іноземними внесли дослідження відомих вітчизняних лінгвістів, психологів, педагогів (І.С. Баскаків, І.К. Білодід, Б.В. Беляєв, Е.А. Бризгунова, Е.В. Верещагін, В.В. Виноградов, Л.В. Виготський, Ю.Д. Дешерієв, М.І.Ісаєв, М.З. Закиєв, І.Ф. Протченко, В.Ю. Розенцвейг, Р.Б. Сабаткоєв, Б.Х. Хасанов, К.Х. Ханазаров і ін.) і зарубіжних учених (У. Вайнрайх, В. Вільдемек, Ч. Осгуд, М. Сигуан, М. Уест, Е. Хауген і ін.).

Проблема двомовності і багатомовності є також предметом дослідження порівняно молодій науки – психолінгвістики. Питання кодування, декодування в процесі спілкування розглядаються в працях Н.І. Жинкіна, Х. Осгуда, Н. Хомського та ін. Дослідження цих і інших учених, а також багатолітній досвід підтверджують, що гармонійна двомовність – одна з головних можливостей подолання мовних труднощів між народами, оптимізації і регулювання міжнаціональних стосунків.

Дослідник з проблеми мовних контактів У. Вайнрайх визначив двомовність (білінгвізм) як «практику поперемінного користування двома мовами. Особи, що здійснюють цю практику, називаються двомовними, або білінгвами» [3; 22].

За визначенням В.Ю. Розенцвейга, двомовність (багатомовність) – є володіння двома (декількома) мовами, а також регулярне перемикання з однієї мови на іншу залежно від ситуації спілкування [6; 9-10].



При білінгвізмі за першу мову, як правило, приймається рідна, а за другу – нерідна мова індивідуума (наприклад, для кримських татар – українська, для українців – кримськотатарський). В цьому випадку білінгв при спілкуванні має можливість активно вживати обидві мови у рамках певної соціальної спільності з урахуванням ситуації, що склалася. Причому він може володіти як усною, так і писемною (літературною) мовою або лише однією формою акту комунікації.

У вітчизняній і зарубіжній науці двомовність як педагогічна проблема розглядається у вузькому і широкому плані. Вузьке розуміння двомовності означає володіння двома мовами – рідною і другою, при якому рівень володіння другою мовою максимально наближений до рівня володіння першою (рідною). «Про наявність двомовності ми можемо говорити там, де люди володіють другою мовою в мірі, достатній для спілкування і обміну думками з носіями другої мови...», пише К.Х. Ханазаров [8; 123].

У широкому сенсі двомовність означає уміння використовувати обидві мови в різних сферах спілкування. Заслугує на увагу вислів із цього приводу Ф.П.Філіна про те, що двомовність в широкому розумінні – «відносно володіння другою мовою, уміння в тому або іншому об'ємі користуватися нею в певних сферах спілкування... при визначенні поняття двомовності не слід дотримуватися дуже жорстких формулювань» [7; 24-25].

Американський соціолінгвіст Р. Белл порівнює білінгвізм зі шкалою, яка знаходиться між змішаним білінгвізмом, при якому «дві мови зливаються в одну систему», і координативним – коли мовні системи «зберігаються роздільними» [1; 157-158].

Дослідники двомовності виділяють лінгвістичний, психологічний, соціологічний, педагогічний і інші аспекти двомовності.

Так, К.Д. Дешерієв і І.Ф. Протченко вважають, що з лінгвістичної точки зору двомовність «має справу з аналізом співвідношення структур і структурних елементів мов, їх взаємовпливу, взаємодії і взаємопроникнення на різних рівнях, розділах будови мови» [4; 28].

Завдання соціологічного аспекту – визначення «об'єму суспільних функцій і сфер вживання кожної з двох мов, якими користується двомовне населення» [4; 23].

**Виклад основного матеріалу.** З педагогічної точки зору, двомовність спирається на лінгвістичні, психологічні і соціолінгвістичні аспекти. Основне завдання педагогічного аспекту – розробити і на практиці застосувати методи і прийоми навчання обом мовам, вивчити міру володіння ними. У це поняття входять як усні (аудіювання, говоріння), так і писемні види мовленнєвої діяльності (читання, письмо).

Найбільш широко поширеними типами двомовності вважаються природний і штучний білінгвізми. Перший тип двомовності формується в ході постійного спілкування, взаємодії з носіями мови, що вивчається, «без цілеспрямованої дії на становлення двомовного індивіда» (наприклад, процес опанування української мови іншими національностями в умовах природного україномовного оточення). Другий тип виникає через цілеспрямоване свідоме опанування іншої мови без участі його носіїв (наприклад, англійською, німецькою та ін.). Штучну двомовність Л.В. Щерба визначає як опанування чужої мови «в умовах відсутності іноземного оточення».

У деяких роботах двомовність розглядається як найбільш поширений тип багатомовності. Ця проблема цікавить представників багатьох галузей наук: психологів, лінгвістів, педагогів, філософів, соціологів.

Термін «багатомовність» (англійською – multilingualism, mehrsprachigkeit) російського походження, розуміється як поширення різних мов в суспільстві, уміння окремих індивідів спілкуватися засобами декількох мов.

У енциклопедичних словниках багатомовність трактується як функціонування декількох (3-х і більш) мов в межах певної багатонаціональної території; знання і вживання людиною, залежно від потреб спілкування, декількох мов.

Однак проблема українсько-кримськотатарської двомовності ще не стала предметом спеціальних досліджень, окремим її аспектам присвячено лише поодинокі статті.

По мірі володіння мовами в Криму можна виділити такі групи носіїв мов:

- що володіють лише державною мовою – українською;

- що володіють лише однією національною мовою;
- що володіють декількома мовами (одна з яких російська);
- що володіють декількома національними мовами країни, але що не володіють українською мовою;
- що володіють російською, національною і іноземною мовою;
- що володіють багатьма мовами (поліглоти).

Таке розмежування володіння мовами пов'язане з білінгвальним і полілінгвальним характером соціуму.

Соціально-політичні зміни в суспільстві вимагають невідкладного вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами в поліетнічній республіці, якою є Крим, становлення і розвитку різних форм двомовності (багатомовності).

Практика показує, що засобом міжнаціонального спілкування, масовій комунікації в окремій державі, республіці, регіоні виступає мова (мови), що несе функціональне навантаження, тобто що активно вживається в діяльності державних органів, суспільних установ, як засіб навчання – в школах і інших навчальних закладах, а також в повсякденному житті. В той же час у міру розвитку гармонійної двомовності в національних республіках цей статус можуть отримати і національні мови, що дозволить використовувати як засоби соціальної взаємодії дві або декілька мов. Безумовно, основна роль при цьому лягає на загальноосвітні школи, які покликані формувати двомовну (білінгвальну) і багатомовну (полілінгвальну) особистість. Багатомовність буває близькоспорідненою (наприклад, володіння близькоспорідненими мовами: російсько-українсько-білоруською, кримськотатарсько-башкирсько-турецькою і так далі), неспорідненою, тобто володіння трьома і більш неспорідненими мовами (наприклад, українсько-кримськотатарсько-англійською і так далі). Так, в Криму, окрім державної мов, вивчаються російська, рідна та іноземні мови, що можна кваліфікувати як розвиток багатомовності. У ситуації багатомовності перед учнем виникають труднощі, що пов'язані з інтерференцією мовних систем.

Отже, багатомовність, тобто полілінгвізм – явище масове, має свої проблеми, які в перспективі вимагають дослідження в декількох аспектах:

- психологічному – питання вивчення мови (навчання + вивчення) на декількох мовах, яке відбувається при спілкуванні: психічні явища багатомовної поведінки, закономірності формування багатомовності, рання або пізня двомовність;
- лінгвістичному – питання мовних контактів і у зв'язку з цим зміни, що відбуваються в структурі лексики, семантики окремих мов, явища транспозиції і інтерференції;
- педагогічному – розробка ефективних методів і прийомів навчання мовам в умовах полілінгвізму;
- філософському і соціологічному – проблеми впливу багатомовності на різні процеси і роль багатомовності у суспільстві.

Зупинимось на психологічних моментах формування двомовності.

На можливі напрями дослідження проблеми багатомовності вказав відомий психолог І.Епштейн в роботі «Мислення і багатомовність» (1916). Він встановив факти автономності мов в свідомості індивіда, відмітив і пояснив явище інтерференції мов і запропонував способи зменшення впливу багатомовності, яка сприяє інтерференції. У психології багатомовності методи І.Епштейна (експеримент і анкета) і зараз широко застосовуються на практиці.

Б.В. Беляєв вважає, що в засвоєнні іноземної мови є практична і шкільна напрями навчання. При першому практичному напрямі навчання іноземній мові збігається із засвоєнням рідної мови, а при шкільному навчанні засвоєння мови здійснюється шляхом свідомого його вивчення (від теорії до практики) (44).

Дослідження В.А. Артемова «Психологія навчання іноземним мовам» (1966) присвячено проблемам сприйняття і розуміння мови. Автор підкреслює, що навчання іноземній мові ніяк не пов'язане з формуванням нового способу мислення на цій мові.

Мислення на всіх мовах відбувається однаково. Різко заперечуючи ідею прямого методу, він вважає, що цей метод застосовний лише в дитячому віці.

У своїй роботі «Багатомовність» (1963) В. Вільдемек проводить думку про те, що якщо людина досконало знає рідну мову, то багатомовність йому дається легше, а якщо рідна мова засвоєна погано, тоді багатомовність обідняє його мовну сферу.

**Висновки.** Нова мовна ситуація, що склалася в Криму в пострадянський період, значно розширила функціональні кордони двомовності (багатомовності): у національно-державних і національно-територіальних округах країни зараз природною нормою вважається як національно-українська, так і українсько-національна двомовність, а у багатьох випадках національно-українсько-російська багатомовність. В той же час володіння мовами (особливо національними) залишається на досить низькому рівні. Отже для розвитку гармонійної, соціально ефективної двомовності необхідно:

- всемірно розвивати і укріплювати українсько-національну двомовність, створюючи для цього необхідну соціально-правову і фінансову основу;
- постійно укріплювати національно-українську двомовність. Українська мова є надійне сховище універсальної інформації людства.
- сформувати у індивідів ситуації реального психологічного домінування рідної мови при вивченні другої;
- при будь-яких видах двомовності (багатомовності) визнавати домінуючу роль рідної мови. Лише рідна мова здатна передавати сокровенне, суто індивідуальне, властиве йому безцінне духовне багатство, розкривати характерні особливості, національну психологію народу. У цьому і є безперечна унікальна цінність кожної мови.
- підняти на якісно новий рівень навчання національної і української мовам, виходячи з вимог підготовки всесторонньо розвиненої мовної особистості;
- підвищити престиж, соціальну значущість національних мов в українському соціокультурному просторі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белл Р.Т. Социолінгвистика: Цели, методы и проблемы (Пер. с англ.) /Предисл. А.Д.Швейцера.–М.: Международные отношения, 1980.–318 с. 43
2. Бондаренко Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні// Педагогіка і психологія, 1995. – № 5. – С. 12–18.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования //(Предисл. А.Мартине). Пер. с англ. яз. – Киев: Вища школа. – 1979. – 263 с. 71
4. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия //Проблемы двуязычия и многоязычия.–М., 1976.–С. 23. 43
5. Конституція України. – К.: Вид-во А.С.К.. – 2003. – 384 с.
6. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов //Новое в лингвистике.–Языковые контакты.–М.: Прогресс, 1972.–Вып. IV.–С 9–10. 358
7. Филлин Ф.П. Происхождение русского, украинского и белорусского языков. Историко-диалектологический очерк.–Л.: Наука, Ленингр. Отд-ние, 1972.–655 с. 468
8. Ханазаров К.Х. Решение национально-языковой проблемы в СССР.–2-е изд., доп.–М.: Политиздат, 1982.–224 с. 477

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ельзара Анафієва** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики початкового навчання Кримського інженерно-педагогічного університету.

*Наукові інтереси:* соціолінгвістика, проблеми мовних контактів.

## СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛАТИНИЦІ

Максим ВАКУЛЕНКО (Київ, Україна)

*У роботі розглянуто практичні аспекти сучасного застосування української латиниці – міжнародного графічного представлення державної мови України.*

*In this work, some practical aspects of modern use of Ukrainian Latinics being international graphical representation of state language of Ukraine, are investigated.*

Як подавати українські реалії в міжнародному спілкуванні? Метою цієї праці є представлення розробки української латиниці, яка дає науковий підхід до цієї проблеми.

Ми знаємо, що окремі слова однієї мови “вживляються” в іншу на основі транскрибування (відтворення звуків) і підкоряються її правилам та словотворенню: *Сімферополь* (з еллінської), *Orly* (з української). Це – запозичені слова. Але інші – і їх більшість – відносяться до класу іншомовних: вони лишаються приналежними до “своєї” мови і підлягають лише її законам, а змінюється тільки правописна система, в якій записується дане слово. Це передусім національні власні назви (не екзоніми) та ті загальні назви, які не набули окремого переважного вжитку в іншій мові або підпадають під юрисдикцію даної держави. Для таких слів потрібна транслітерація – спосіб запису, який зберігає національні графічні особливості.

Останнім часом знову актуалізувалася проблема прийняття єдиних правил відтворення українських реалій (власних і загальних назв) латинськими літерами. Це пов’язано з активізацією міжнародних контактів України та особливо з процесом паспортизації. У паспортах нового типу доцільно було б записувати імена та прізвища за міжнародними нормами – тобто державною мовою, але двома абетками: кирилицею та латиницею.

Нагадаємо, що транслітерація – це перезапис літер за допомогою іншого правописного укладу, який регулюється орфографічними нормами даної мови. Тому транслітерована форма повністю рівнозначна вихідній: інформація, яку містить текст, при цьому не спотворюється. На такій особливості транслітерації наголошував і Ю. С. Маслов: “Наукова транслітерація повинна будуватися за принципом взаємнооднозначної відповідності між транслітераційними знаками та графемами оригіналу. Це забезпечить стовідсоткову можливість зворотного переведення транслітерованого запису” ([1: 262]). Яскравим прикладом транслітераційної відповідності є представлення тексту за допомогою гаєвиці та вуковиці в сербохорватській мові.

В усьому світі набула поширення латинська графіка. Саме тому Китай, Японія, Ізраїль, Еллада (Греція), Болгарія та інші країни виробили для міжнародного спілкування паралельні латинізовані абетки (див. [2-5; 6: 1; 7: 238]). Так, назви *Hiroshima, Kawasaki, Burma, Hong Kong, Taiwan, Java, Jamaica, Delhi, Afghanistan, Jerusalem, Iraq, Thessalia, Hania* тощо записані не англійською мовою, а відповідними національними латиницями. У містах Еллади назви вулиць подаються у двох формах: елліницею та латиницею. Якщо спиратися на загальноприйняті засади міжмовних взаємовідносин, то й Україну на міжнародній арені повинна представляти державна мова. Для “експортного” запису українських текстів латинськими буквами у документах, угодах, паспортах, друкованих виданнях та картах, міжнародних телеграмах, електронній пошті та в інших телекомунікаційних мережах і т. д. необхідна українська латиниця (УЛ), яка є важливим доповненням до нашого правопису.

За світовими мовними правилами, оригінальне написання власних назв у середовищі іншої мови не змінюється: *San-Jose* (місто в США), *Cojijo* (провінція Канади), *Gijon, Guadalajara, Volkswagen, Johannesburg, Katja* (шоколадка німецької фірми “Bossner”), *Ljubljana, Sarajevo, Katowice, Ajax, Juventus, Mroczek, Hercules Poirot* (герой оповідань Агати Крісті) тощо. Цікаво, що в італійській абетці букви *j* немає – а назва відомого футбольного клубу “Ювентус” зберегла автентичний латинський запис. На таку “недоторканість” власних назв звернув увагу ще О. О. Реформатський у роботі [8: 96].

Прийняті й резолюції ООН: IV/20 (1982 р.) – “Про зменшення кількості екзонімів” – та V/13 (1987 р.) – “Про переважність національних офіційних форм географічних назв”. Отже, власні назви, що належать Україні, тобто підпадають під її юрисдикцію, мають записуватися

не за чужою латинографічною нормою, а українською латиницею – її державною мовою в міжнародному спілкуванні.

А як бути з читанням? Власна назва не обов'язково підлягає звичним для даної мови правилам – згадаймо поширену фразу “How do you spell your name?”. Навряд чи прізвище *Waugh* викликає в носіїв англійської мови менше таких запитань, ніж *Jakobson* (або ж *Jakovenko*). У самій же англійській мові двознак *ch* [ч] може прочитуватись: [ш] (*attach, Chicago*), [x] (*Loch-Ness, Gallacher*), [к] (*Christy*). Тому мрії фонетично підлаштуватися під іншу мову (тобто забезпечити “легке” читання) є нездійсненними. Ще О. О. Реформатський застерігав [8: 96], що прагнути до адекватного читання власних назв у інших мовах не варто. Як показано в [9: 70-71], в англійській транскрипції неминуче спотворюється написання та звучання слова, а прізвища штучно “помножуються”. Сплутуються “ц” і “тс”, знищується знак пом'якшення ([10: 21, 11: 10]). Внаслідок цього, наприклад, *Зайцев* спотворюється в “Зайтсева”, *Буряк* – у “Б'юр'яка”, *Левитський* “ототожнюється” з *Левицьким, Тоцька* – з *Тотською, Гальченко* – з *Галченком*, а *Черняцький* “помножується” аж ушістнадцятеро: *Черніатский/Черніатский/Черніацкій/Черніацкій, Черніацкій/Черніацкій/Черняцкій/Черняцкій, Черніатський/Черніатський/Чернятський/Чернятський, Черніацький/Черніацький/Черняцький/Черняцький*.

Штучно “помножуються” прізвища і внаслідок транскрибування на декілька різних мов. Так, “занглійщений” Шевчук виглядає як *Shevchouk*, “офранцужений” – як *Chevtchouc*, “онімечений” – як *Schewtschuk*. А японці, чехи, німці, французи, араби, елліни та інші освічені народи записують своє прізвище завжди однаково – незалежно від мови, в оточенні якої воно з'являється. Офіційна назва Чехії англійською мовою – *Czech Republic*. І ніхто не прагне прочитати це як “Кзеч” ([12: 17]). Не зламали язики англомовці ні на іспанському Хіхоні (*Gijon*), ні на словенській Люблянці (*Ljubljana*), ні на боснійському Сараєві (*Sarajevo*).

Транскрипційне відтворення реалій якої-небудь мови графічними засобами іншої, якщо ці реалії не належать цій іншій мові, виправдане лише в одному випадку – на початковій стадії вивчення іноземної мови. Наприклад, при вивченні російської мови носіями англійської наводяться словоформи, вимова яких за правилами англійської мови наближено відтворює російську: *нетух* – *ryetookh*, *бабочка* – *babachka*, *велосипед* – *vyelaseeryped* і т.д. ([13: 2003]).

Транслітерація кириличної абетки української та інших східнослов'янських мов має орієнтуватися на споріднені слов'янські мови: адже тільки в цьому випадку можна уникнути проблем зі штучним спотворенням інформації. Підкреслимо, що саме такий підхід пропонував і О. О. Реформатський у [8: 97]. Автор галицького букваря та граматики Йосип Лозинський уживав латинські літери ще в 1834 році ([14: 32]). Відомий український культурний діяч 19-го століття Антін Кобилянський писав латиницею, близькою до графіки сербохорватської та чеської мов – зокрема, уживав відповідність *ь – j* ([14: 32]). Пропонував свій варіант УЛ і С. Пилипенко ([15: 28]). На таких же засадах розробляли транслітерацію кирилиці й видатні російські мовознавці Л. В. Щерба [16], О. О. Реформатський [8: 20], Р. О. Якобсон [17] та інші. Їхня праця стала науковою основою для міждержавного транслітераційного стандарту ГОСТ 16876-71 (Ст. СЭВ 1362-78).

Щоправда, цей стандарт теж має істотні недоліки. Так, відповідність *й – jj* не відзначається природністю, а транскрипційне відтворення *ь – ’* (“кома вгорі”) порушує саму умову транслітераційності. Крім того, транслітерація йшла через посередництво російської мови (в українській частині це стосується передачі літер *г – g, у – i, і – ih, ь – “кома вгорі”*).

Транскрипційне відтворення пом'якшення комою вгорі (’), крім порушення транслітераційності, не дозволяє розрізнити велику і малу літери для позначення м'якого знака (*ь і Ъ*), що призводить до порушення вимоги зворотливості: так, написи *ТЮМЕНЬ* (рос.), *ВОЛИНЬ* (укр.) переходять у *ТЮМЕНЬ* (рос.), *ВОЛИНЬ* (укр.). До речі, апостроф є не на кожній клавіатурі, і його часто замінюють лапками (‘) – а це неминуче породжувало б додаткову плутанину. Отже, “кома вгорі” незручна навіть для росіян. Ще більш незручна вона для українців: адже апостроф (його немає в російській кирилиці) – це знак відділення від йотованої, а не пом'якшення. Ми звикли, що слово “бур'ян” пишеться з апострофом, а “буряк” – без нього, а не навпаки.

Крім того, комп'ютер іноді сприймає слово з апострофом як два і в деяких іменах (зокрема, після *l, al, el*) автоматично замінює букву після апострофа на велику: *L'Viv, Al'Bert, El'Vira*. Відповідно змінюється ім'я і літера, до якого воно прив'язане (Альберт – Берт, Ельвіра – Віра тощо) – а це значно ускладнює пошук потрібного слова. На сайті погоди за адресою [http://weather.yahoo.com/regional/UPXX\\_K.html](http://weather.yahoo.com/regional/UPXX_K.html) ми зустріли цікаву назву: *Khmel'Nyts'Kyi*. Тому вживання апострофа слід обмежити лише притаманними йому функціями.

УЛ повинна враховувати й умову сумісності зі стандартним кодуванням літер у комп'ютерах.

Звичайно, абетка УЛ має бути єдиною правописною системою літер. По-перше, вживання сторонніх (нелітерних) значків типу зірочки, тире (мінуса), плюса, двокрапки, лапок тощо в ролі яких-небудь букв у ній неприпустиме. Всі нелітерні позначки мають цілком визначені функції, які повинні зберігатися в будь-якому правописному укладі – а вигадувати нову азбуку Морзе, мабуть, не варто. По-друге, одна й та ж буква не може мати кількох різних позначень залежно від її місця – скажімо (*qh*), (*'h*), (*\*h*).

**Наукові принципи** для транслітераційного стандарту УЛ узагальнюють набутий досвід [1; 2; 3: 16-17; 4-9; 10: 20-29; 11; 12; 14-20] і відповідають сучасним вимогам. Згідно з [10: 23; 11: 11], основа стандарту УЛ – **транслітераційна** таблиця, яка базується на принципах: **системність** (латиниця – єдина система, елементи якої існують не розрізнено, а пов'язані за певними ознаками); **точність** (адекватне відтворення кожної букви кирилиці); **взаємна однозначність** (взаємнооднозначна відповідність між кожною буквою кирилиці та символом латиниці, що може включати кілька літер); **зворотливість** (відновлення початкового тексту після повторного транслітерування); **безпосередність** (відсутність мови-посередника – англійської, французької, латинської тощо); **традиційність** (врахування фонетично-графічних традицій української мови та вживання окремих графем латинської абетки); **нормативність** (відповідність нормам чинного українського правопису); **кодовність** (вживання латинських символів з кодами ASCII 0-127 – без діакритичних знаків – що необхідно для комп'ютерного пересилання). Ці принципи затверджені Держстандартом України 18/10/1995.

Загальна УЛ – яка відповідає українській частині ГОСТ 16876-71 із поправками та доповненнями – має вигляд:

Таблиця 1

А а – А а	Б б – В в	В в – V v	Г г – Gh gh	Г г – G g
Д д – D d	Е е – E e	Є є – Je je	Ж ж – Zh zh	З з – Z z
И и – Y y	І і – I i	Ї ї – Ji ji	Й й – J j *	К к – K k
Л л – L l	М м – M m	Н н – N n	О о – O o	П п – P p
Р р – R r	С с – S s	Т т – T t	У у – U u	Ф ф – F f
Х х – Kh kh	Ц ц – C c	Ч ч – Ch ch	Ш ш – Sh sh	Щ щ – Shh shh
Ю ю – Ju ju	Я я – Ja ja	Ь ь – J j **		

\* на початку слова, після голосних та апострофа; \*\* після приголосних

Ця таблиця вносить незначні (за кількістю!) поправки до ГОСТ 16876-71: *г – gh, ґ – g, и – y, і – i, ї – j, ь – j* (після приголосних).

Апостроф ставиться перед йотованими *ja, ju, je, ji, jo* за відсутності пом'якшення і для відділення *j* від наступних голосних у буквосполучах *йа, йу, йе, йї, ья, ьу, ье: Ghryghor'jev, V'jnyu, pid'jom, Volynj'aghroprom, raj'uprava*.

Літера “г” має давню традицію її представлення в латинографічних мовах. Сам знак кирилиці “г” походить від еллінської літери “γ (Gamma)” (гама), і їм відповідають дуже близькі звуки (див. [9: 69; 10: 24]). Латинська літера *g* теж виникла з еллінської гама *γ*, внаслідок чого у світових мовах існує графічна відповідність *γ – g*. Це й зумовлює її етимологічний зв'язок з українською “г”: *Григорій – Gregory* (англ.), *графолог – grafolog* (чеська),

Грабович – Grabowicz (пол.), Югославія – Jugoslavija тощо. Та й потвори типу *heohrafija* (???) в жодній мові не існує. Отже, латинізоване відображення літери *z* має неодмінно включати в себе знак *g*.

Відповідно до [9-11; 17], знак *h* традиційно вживається як модифікатор, що унеможлиблює неоднозначності сполук *ch, kh, sh, shh, zh* (*specghrupa, p'jatj kgh, lisghosp, Vyshghorod, Zghar*). Адже вживання знака *h* як окремої літери – наприклад, *z* – призводило б до сплутання *ч* і *цz*, *ж* і *зz*, *х* і *кz*, *ш* і *сz*, *щ* і *шz*. Це, як зазначено в [9: 69; 18: 60], враховує і традиції письма в латинографічних мовах світу, де буква *h* означає невелику зміну фонетичного значення попередньої літери, тобто “модифікує” відповідний елемент: *bh, ch, dh, gh, kh, lh, nh, ph, rh, sh, th, wh, zh*. Такий вибір відтворює також історію перетворення давньослов'янського проривного [g] в український щільний [r] – (див. [21: 15; 22: 82]).

Коли кажуть, що літері “r” має відповідати “h” – бо хтось, мовляв, саме так пояснював іноземцям звучання [r], – то тут аж подвійна плутанина. По-перше (і найголовніше): при транслітерації йдеться не про звуки, а про букви – тому апеляції до вимови не стосуються суті справи. Але навіть і фонетично звук [r] стоїть значно далі від європейського [h], ніж [x] (див. [26; 27: 182]). Тому літеру *h* часто й записують або прочитують як “x”: *Хорбач, Хрінішин*. Додаткове обґрунтування транслітерації української „r” див у [23-25].

Відтворення (*й, ь*) – *j* забезпечує транслітераційність, нормативність, однозначність і традиційність. У старослов'янській мові голосний дізний звук переднього ряду [j] утворював склад і читався як короткий [i] ([21: 17], див. також [9: 69, 10: 24, 11: 12]) – а саме так зараз інколи називають звук [й]. Отже, літери *й* та *ь* мають спільне джерело. Внаслідок такої спільності, йотовані пом'якшують попередній приголосний (якщо немає апострофа). Цю “надлишковість” (це так звана доповнювальність, скалькований з російської термін – додаткова дистрибуція) помітив іще понад 300 років тому відомий слов'янський мовознавець Ю. Крижанич: він навіть пропонував вилучити з кирилиці *й*: *краь, стовь, пьете, гаь* ([19: 76]). Сербохорватську розв'язку *ь – j* вживав Р.О. Якобсон [17] (див. також [20]). Застосовується вона і в болгарській латиниці [7: 238]. Отже, запис в УЛ відповідає мовній практиці: так, форми *Кујив, Украјина* є в чеській та сербохорватській мовах.

Нами передбачена і можливість подання *ь* окремо: *~ь~* або *jh*.

Як і було в ГОСТ 16876-71, буква *щ* зображується як *shh* – тобто *ш* з “хвостиком” у вигляді *h*. Це дозволяє також розрізняти прізвища типу *Ляшченко* (від *Ляшко*) і *Лященко* (від *Ляц*), *Сушченко* (від *Сушко*) і *Сущенко* (від *Сущий*) тощо.

Транслітерація сприяє й правильному прочитуванню слова – адже в цьому випадку не тільки графічна форма, а й вимова регулюються нормами мови-першоджерела. Так, у записі *Кујив* літера *j* є показником належності цього слова до слов'янських – отже, й читання має бути відповідним. З іншого боку, штучна форма *Кујив* (К'їв/Кийв/Київ/Київ) такого індикатора не має, а “засобами англійської мови” вона читається хіба що як “Кайв” чи “К'їв”. Самі ж англійці її не сприймають – адже такого витвору не існує в жодній мові. У той же час основна форма – записаний згідно з УЛ автонім *Кујив* – не суперечить численним іншомовним екзонімам, у тому числі англійському *Kiev*, а сфери їх уживання регулюються згаданими резолюціями ООН. Відповідно до цих резолюцій, автонім *Украјина* (*Україна*) – це основна форма подання назви нашої держави. Іншомовні екзоніми *Ukraine* (англ.), *Ucraina* (ісп.), *Ucraina* (італ.), *Ukraina* (пол.), *Оукраїна* (елл.) тощо – це допоміжні форми, які можуть уживатися носіями відповідних мов у внутрішньому спілкуванні.

Практичний додаток до цього стандарту – комп'ютерна програма “Українська латиниця” (вона має доповнення у вигляді російської та білоруської частин), на яку 13 листопада 1995 року видане Свідоцтво №21 ДААСП України.

Додаткова Таблиця 2, де вживаються діакритичні (надрядкові) знаки, може використовуватися там, де необхідно зберегти кількість позицій для букв: у скороченнях та шифрах. Наявність нестандартних літер дещо звужує сферу її застосування.

Таблиця 2

**Українська латиниця з діакритичними знаками**

А а – А а	Б б – В в	В в – V v	Г г – Ġ ġ	Ґ ґ – G g
Д д – D d	Е е – Е е	Є є – Ę ę	Ж ж – Ĵ ĵ	З з – Z z
И и – Y y	І і – I I	Ї ї – Ī ī	Й й – J j*	К к – K k
Л л – L l	М м – M m	Н н – N n	О о – O o	П п – P p
Р р – R r	С с – S s	Т т – T t	У у – U u	Ф ф – F f
Х х – X x	Ц ц – C c	Ч ч – Ć ć	Ш ш – Ś ś	Щ щ – Ŝ ŝ
Ю ю – Ů ů	Я я – Ą ą	Ь ь – J j**		

\* на початку слова, після голосних та апострофа; \*\* після приголосних

Додаткова Таблиця 3, що є комбінацією Таблиць 1 і 2, може бути певного практичного використання як більш наближена до реальних латинографічних абеток.

Таблиця 3

**Комбінована українська латиниця з діакритичними знаками**

А а – А а	Б б – В в	В в – V v	Г г – Ġ ġ	Ґ ґ – G g
Д д – D d	Е е – Е е	Є є – Je je	Ж ж – Ĵ ĵ	З з – Z z
И и – Y y	І і – I I	Ї ї – Ji ji	Й й – J j*	К к – K k
Л л – L l	М м – M m	Н н – N n	О о – O o	П п – P p
Р р – R r	С с – S s	Т т – T t	У у – U u	Ф ф – F f
Х х – X x	Ц ц – C c	Ч ч – Ć ć	Ш ш – Ś ś	Щ щ – Ŝ ŝ
Ю ю – Ju ju	Я я – Ja ja	Ь ь – J j**		

\* на початку слова, після голосних та апострофа; \*\* після приголосних

Високий науковий рівень цієї розробки відзначений вітчизняними та зарубіжними фахівцями (див. [12: 16-17; 28: 16-17]) – зокрема, 16.11.2000 вона схвалена академічною Транслітераційною комісією, що є найповажнішою інституцією в питаннях транслітерації. Комп'ютерна програма “Українська латиниця” встановлена в ряді державних установ – зокрема, в НБУ імені Вернадського та МВС України. Отже, впровадження УЛ – справа міжнародного престижу держави.

На жаль, не всі спроби поширення УЛ відповідають загальноприйнятим нормам наукової етики та моралі. Наприклад, „автор” [29] познайомився з ідеєю латиниці та сутністю транслітерації з нашої доповіді у Львові 1994 року і спирається на наші попередні роботи – зокрема, на [9; 18; 30-32] – без жодного на них посилання. У „працях” [33; 34] також немає покликань на наші попередні публікації – але активно використовуються наші транслітераційні таблиці (з мінімальними, але постійними змінами), принципи транслітерації, перелік застосувань УЛ, приклад сербохорватської мови і навіть сам термін „латиниця”, впроваджений нами в 1995 році.

Причини таких дій прості: не вистачає аргументів, але дуже хочеться, щоб своє було зверху. У 1998 р. Технічний комітет зі стандартизації науково-технічної термінології (ТК СНТТ) на чолі з Б. Рицарем став на заваді участі України в розробленні міждержавного транслітераційного стандарту 7.79-2000 (СИБИД), а натомість, разом із Інститутом фундаментальних досліджень, розповсюджував як свій проект стандарту компілятивну розробку в обхід прийнятої процедури (див. [35]). І зараз ТК СНТТ видає себе за офіційних розробників стандарту транслітерації, не маючи на те ні формальних повноважень, ні належного наукового рівня. На нашу думку, такі дії голови ТК СНТТ та його колег є фактом використання службового становища в особистих інтересах. А держава поки що втрачає кошти та міжнародний авторитет.

Таким чином, використання латиниці, розробленої в КНУ імені Тараса Шевченка, дозволяє поставити проблеми транслітерації українських текстів на наукову основу. Необхідно прийняти національний стандарт УЛ.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. – М., 1987. – 272 с.
2. Сердюченко Г. П. Китайская письменность и ее реформа. – М., 1959. – 56 с.
3. Прядохин М. Г. Пособие по изучению нового китайского фонетического алфавита. – М., 1960. – 22 с.



4. Григорьев Г. М. Краткий китайско-русский словарь / Сост. Г. М. Григорьев; под ред. проф. И. М. Ошанина. – М., 1962. – 632 с.
5. Hoelzel Ed. Oesterreichischer Unterstufenatlas. – Wien, 1989. – 182 S.
6. Dunn C. J., Yanada S. Japanese. – London, 1965. – 312 p.
7. Тилков Д. Граматика на съвременния български книжовен език / Гл. ред. Д. Тилков. – Том 1. Фонетика. – София, 1982. – 299 с.
8. Реформатский А. А. Транслитерация русских текстов латинскими буквами // Вопр. языкознания, 1960. – № 5. – С. 96-103.
9. Вакуленко М. О. Як записувати українські власні назви латинкою // Вісн. геодезії та картографії, 1995, № 1(3). – С. 68-72.
10. Вакуленко М. Про "складні" проблеми українського правопису (українська латиниця, запозичені слова та ін.). – К., 1997. – 32 с.
11. Вакуленко М. Українська латиниця як стандартизоване доповнення до українського правопису // Бібл. вісник, 1998, № 2. – С. 10-12.
12. Вакуленко М. Штрихи до фасаду державної мови // Вісн. Книжк. палати, 1998, № 10. – С. 16-17.
13. Amery, H. First 500 Words Russian / Amery, H., Kirilenko, K. – Chick-fil-A, Inc. by Frederic Thomas Inc., Naples, Florida, USA, 2003. – 24 p.
14. Тимошенко П. Д. Хрестоматія матеріалів з української літературної мови. – Частина II. – К., 1961. – 348 с.
15. Москаленко А. А. Історія українського правопису (радянський період). – Одеса, 1968. – 39 с.
16. Щерба Л. В. Транслитерация латинскими буквами русских фамилий и географических названий. – М., 1940. – № 3. – С. 119.
17. Якобсон Р. О. О латинизации международных телеграмм на русском языке // Вопросы языкознания, 1965. – № 1. – С. 111-113.
18. Вакуленко М. Правопис – друга натура? // Українська мова і література в школі, 1993, № 11. – С. 59-61.
19. Лингвистические задачи / Сост. В.М. Алпатов, А.Д. Вентцель и др. – М., 1983. – 223 с.
20. Zima, M. Transliteration, transkripcie a jine druhy prepisu // Explizite Beschreibung der Sprache und automatische Textbearbeitung. XII. Questions of Orthography and Transliteration. – Matematicko-fyzikalni fakulta Univerzity Karlovy, Praha 1986. – С. 101-174.
21. Мейе А. Общеславянский язык. – М., 1951. – 491 с.
22. Історична граматики української мови / Безпалько О. П., Бойчук М. К., Жовтобрюх М. А. та ін. – К., 1957.
23. Вакуленко М. Наукові засади відтворення запозичених та іншомовних слів: інваріантна транскрипція і транслітерація. – Вісн. Книжк. палати, 1999, №10, с. 6–9; №11, с. 15–18.
24. Vakulenko, M.O. Transliteration Through a Slavonic Latin Alphabet: Saving Information and Expenses. – Вісн. Київськ. лінгвіст. ун-ту. – Серія Філологія. – Т.2, №1 (1999). – С. 85-94.
25. Vakulenko, M. Simple-correspondent transliteration through a Slavonic Latin alphabet. – J. of Language and Linguistic Studies. – Vol. 3, Issue 2. – 2004, pp. 213 – 228.
26. Вакуленко М. О. Акустичні характеристики та інваріанти звуків української мови. – Наук. вісник кафедри ЮНЕСКО КДЛУ. – Філологія, педагогіка, психологія. – Вип. 1. Київ, 2000. – С. 62–66.
27. Ladefoged, P. A Course in Phonetics / University of California, 1975. – 196p.
28. Вакуленко М. Правописні аспекти науки термінології // Вісн. Книжк. палати, 1998, № 11. – С. 15-17.
29. Рожанківський Р. До проекту універсальної таблиці українсько-латинської транслітерації / Тези 4-ої МНК "Проблеми української науково-технічної термінології", Львів, 1996. – С. 70-72.
30. Вакуленко М. Українська латинка: правильне відтворення наших власних назв / Тези 3-ої МНК "Проблеми української науково-технічної термінології". Львів, 1994. С. 118-119.
31. Вакуленко М. О. Українська латинка: відтворення без спотворення / Доповіді та повідомлення МНК "Відтворення українських власних назв (антропонімів і топонімів) іноземними мовами", Київ, 1993. – К., 1995. – С. 48-52.
32. Вакуленко М. О. Українська латиниця: історія та перспективи / Тези доповідей та повідомлень Всеукр. наук.-практ. конф. з топоніміки "Створення національного інформаційного банку географічних назв". К., 1995. С. 8-9.
33. Ридар Б., Рожанківський Р., Микільчик Р. Транслітерування українських текстів з кирилицю в латиницю. – Вісн. нац. ун-ту "Львівська політехніка". – 2008, № 620, с. 55-61.
34. Ридар Б., Рожанківський Р., Микільчик Р. Транслітерування українських текстів із кирилицю на латиницю. – Укр. термінологія і сучасність. Збірник наук. праць. Випуск VIII. – К., 2009. – С. 228-231.
35. Вакуленко М. Українська латиниця чи львівська? // Вісн. Книжк. палати, № 9(50), 2000. – С.14-15.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Максим Вакуленко** – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

*Наукові інтереси:* акустична фонетика, транслітерація, термінологія.

## РЕФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

**Тетяна ХОМЕНКО (Кіровоград, Україна)**

*У статті окреслено етапи реформування орфографії німецької мови, розглянуто основні риси кожного етапу. Проаналізовано вплив окремих особистостей на становлення німецької орфографії.*

*The article explores the stages of reforming of the German language orthography. It analyzes typical traits at the each stage. The influence of some persons on the formation of the German orthography is also analyzed.*

Суттєвим етапом розвитку будь-якої мови стають процеси її нормалізації та уніфікації. Мовна норма повільно, але постійно і неуклінно змінюється за рахунок варіантів, що починають функціонувати поряд із нормованими одиницями мови. Варіанти-конкуренти виходять на рівень норми з різних джерел: з інших мов (запозичення), з діалектів, з професійних жаргонів, з просторіччя. Неодноразове повторення багатьма людьми сприяє

тому, що нововведення проникає у літературний вжиток. Важливо, в якому середовищі з'являється таке нововведення. Якщо його вживають ті, хто вважається носієм культурного мовлення, то нововведення може сприйнятися як нормована мовна одиниця. Так, Е. Хауген згадує про спостереження Л. Блумфільда, що навіть у індіанців деякі особи розцінюються як кращі взірці поведінки і мовлення у порівнянні з іншими [5: 448].

Реформування орфографії, як і будь-якого аспекту мови, викликається необхідністю винести рішення щодо подальшої долі варіантів-конкурентів на рівні норми літературної мови. Цікаво, що ці питання знаходилися в центрі уваги німецьких дослідників з самого початку існування лінгвістичної науки. Їх розробляли Я. Грімм, А. Шлейхер, Г. Пауль, А. Нореен. Зараз проблемою правильності німецької орфографії займаються Р. Бергман, Г. Брекле, А. Капр, М. Корт, У. Маас, Д. Неріус, П. Паулі, Ш. Штрікер.

За характером змін процеси реформування німецької орфографії можна умовно поділити на ті, що відбувалися стихійно, і цілеспрямовані зміни. Якщо брати до уваги принцип стихійної орфографії, згаданий Н. Голевим, про формування орфографічних норм в процесі природної орфографічної діяльності тих, хто пише, як функціональних типів [2], то можна стверджувати, що першим стихійним реформатором у часи існування давньогерманських мов став єпископ Вульфїла (IV ст.). Оскільки тоді готи прийняли християнство у вигляді аріанства, метою Вульфїли було перекласти "Євангеліє" готською мовою з грецької. Руни вважалися язичницькими знаками і недостойними того, щоб їх застосовували при перекладі Нового Заповіту. Тому Вульфїла був змушений створити готську писемність. При створенні готського алфавіту він використав знаки греко-латинського алфавіту та деякі руни. На відміну від давньонімецьких текстів, мова (і орфографія) пам'яток готської писемності відзначалася однорідністю, відсутністю діалектальних розбіжностей [4: 113].

З V ст. германські племена почали приймати християнство у формі католицизму, виникли монастирі та монастирські школи як осередки культури і освіти. З поширенням християнства латинський алфавіт застосовувався для передачі на письмі давньонімецьких звуків. Пам'ятки давньонімецької мови були створені на різних діалектах: алеманському (Аброганс, переклади Ноткера), рейнсько-франкському (Ісидор "Про щирю віру"; "Пісня про Людвіга"), східно-франкському (Татіан, парафрази "Пісня пісень"), баварському ("Муспіллі"), південнорейнськофранкському ("Євангеліє від Отфріда"). Латинський алфавіт (23 букви – I ст. до н.е.) не був адекватним засобом для передачі давньонімецької мови у вигляді різноманітних діалектів (східно-франкський діалект мав 35 звуків).

Хоча монастирі були пов'язані один з одним, у кожному з них існувала своя система передачі звуків рідної мови за допомогою латинського алфавіту. Наявність у той період цілком рівноправних діалектів ще більше сприяла стихійному розвитку орфографії, збільшувала варіативність написання одних і тих же слів.

У пізньому Середньовіччі при розквіті лицарської культури та літератури законодавцями орфографії природним чином ставали поети-мінезингери. Оскільки діалектальні розбіжності не були переборені, то кожен автор використовував свою власну орфографію при передачі тих чи інших звуків. Цікаво, що поети, щоб бути зрозумілими на всій території Німеччини, уникали очевидних проявів рідного діалекту. В результаті, як зазначав В. Жирмунський, у мові поетів з різних земель Гартмана фон Ауе, Вольфрама фон Ешенбаха, Готфріда Страсбурзького місцеві відмінності дуже незначні [3: 57].

Починаючи з XIV ст., законодавцями орфографії стали імперські та місцеві канцелярії. Реформаторами виступали канцлери, а діяльність, пов'язана з реформуванням орфографії, отримала більш цілеспрямований характер. Канцлер у Празі Йоганн фон Неймарк сприяв введенню дифтонгів *ei*, *ai*, *eu* замість середньовісньонімецьких *ī*, *ū*, *ü*. У XV ст. канцлер у Відні Ніклас Циглер усунув південнонімецькі риси та чисельні повтори приголосних *sz* для *z*, *dt*, *tt*, *ff*, *gk*, *gck* (Hellffershellffer, Czeytten). У XV ст. саксонська канцелярія в силу політичних та економічних причин мала вплив на мову інших східнонімецьких канцелярій. Основними її рисами були довге *ē* (*gehen*, *stehn*), довгі *ī* та *ū* (*Bruder*, *lieb*), нередуковані префікси (*bestellt*, *gestohlen*), дифтонги (*Haus*) [1: 163].

З винайденням і розвитком друкарської справи до процесу стихійного реформування німецької орфографії долучилися друкарі. Друкарні великих центрів, таких як Аугсбург,

Нюрнберг, Лейпциг, Франкфурт, Страсбург, Базель, були дуже зацікавлені в тому, щоб їхня продукція знаходила збут у всій Німеччині. Тому вони намагалися максимально нормалізувати правопис, орієнтуючись на традиції авторитетних канцелярій. Іноді автори не могли впізнати свої надруковані тексти. Так, нюрнберзький видавець Себастьяна Бранта (писав згідно "верхньорейнської" писемної норми) виправив його поему за новою писемною нормою [3: 77].

Наступним кроком у становленні німецької орфографії була реформаторська діяльність Мартіна Лютера. Зразком для його мови служила мова саксонської канцелярії. Перед носовими Лютер вживав *o*, *ö* замість середньовісньонімецьких *u*, *ü* (*Sohn*, *können*, *König* *sun*, *künnen*, *künes*), кінцеве *-e* (*Name*, *Speise*, *Rede* замість *Nam*, *Speis*, *Red*), нові дифтонги (*mein*, *Haus*, *Leute* замість *mîn*, *hûs*, *liute*), німе *e* (*lieb*, *sieben* замість *lip*, *sibun*), усунув нагромадження приголосних (*Zeit* замість *czeit*, *tzeit*), 80% іменників він писав з великої літери. Мова М. Лютера набувала все більшого впливу на мову південнонімецьких друкарів. В орфографії німецьких книг спостерігалось пристосування до верхньосаксонських норм.

У період стихійного становлення німецької орфографії існувала багатозначна графіка, що було обумовлено дефіцитом алфавітних знаків. Автори писемних праць використовували різні шляхи збагачення алфавіту. Насамперед, за допомогою однієї букви латинської мови позначалися різні звуки німецької мови, що ясно видно на прикладі довгих і коротких голосних. Також для позначення на письмі деяких фонем вживалися писемні знаки, що склалися з двох, трьох, чотирьох латинських букв (*ch*, *sch*, *tsch*). І для позначення особливостей вимови звуку використовувалися діакритичні значки (трема, циркумфлекс).

Граматисти-нормалізатори XVI ст. і наступних двох століть також здійснювали багаточисельні спроби уніфікувати правопис через видання різноманітних граматик та орфографічних путівників. Але серед авторів не було єдності щодо норм правильного написання, кожен з них намагався застосовувати свій власний правопис. У 1531 р. з'явилася "Орфографія" граматиста Ф. Франка у Віттенберзі. У 1534 році В. Ікельзамер видав граматику німецькою мовою, де критикував орфографію XVI ст. Він виступав проти нагромадження приголосних, вимагав власні орфографічні знаки для *ä*, *ö*, *ü*, пропонував позбутися непотрібних букв *q*, *u*, *z*. Граматика німецької мови Й. Клауса латинською мовою з'явилася у 1578 р. Вона витримала 11 перевидань [7: 85] і мала великий вплив на подальші граматичні традиції в Німеччині. У своїй "Німецькій орфографії" (1607 р.) Й. Заттлер пропонував для більшої ясності виділяти великими літерами найбільш важливі для змісту слова.

На початку XVII ст. М. Опіц у своїх працях намагався нормалізувати вживання кінцевого *-e*: воно могло випускатися перед словом, яке починалося з голосного звука. Але він наполягав на відсутності апокопи у таких випадках, як *Sprach*, *Klag*, *Nam*, *Prob*. Значну увагу німецькому правопису приділяв і граматист Ю. Шоттель у другій половині XVII ст. Його граматика "Докладна праця про німецьку основну мову" (1663 р.) отримала широке розповсюдження у Німеччині. Раніше вийшли праці Х. Гвейнца "Нарис німецької граматики" (1641 р.) та "Німецький правопис" (1645 р.). Після робіт Ю. Шоттеля великою популярністю користувалася книга Й. Бедікера "Основи німецької мови в усному мовленні та на письмі" (1690 р.), де він встановив діючі дотепер правила вживання в німецькій мові великих і малих літер.

У XVIII ст. продовжувалася діяльність граматистів по нормалізації німецького правопису. У 1722 р. Й. Фрейер видав "Вказівки до німецької орфографії". Також Й. Готтшед приділяв велику увагу вдосконаленню німецької орфографії. Він упорядкував німецький алфавіт, подав назви і правила читання усіх букв, систематизував правила написання букв і буквосполучень німецької мови. Й. Готтшед склав орфографічний словник, де він уточнив правопис багатьох схожих слів, розрізняючи омоніми на письмі.

Таким чином у мові вживалися *Lerche* і *Lärche*, *Weise* і *Waise*, *sein* (його) і *seyn* (бути). У написанні слів з середньовісньонімецьким *e* (умлаут *ä*) використовувалося *ä* (*älter*, *fällen*, *tränken* замість *elter*, *vellen*, *trenken*). Лише там, де етимологічні зв'язки не були явними, залишалось старе написання *e*: *Eltern* (від *alt*), *fertig* (від *fahren*), *behende* (від *Hand*), *edel* (від *Adel*). Не за правилами *ä* писалося у словах *Bär*, *gebären*, *gären*, *gähnen*. Тут воно було вжите

замість германського *ë* [1: 205]. Й. Готтшед відмовився від подвоєння приголосних *ck*, *ff*, *tz* у позиції після приголосного, ввів написання *sz* або *ss*.

Й. Аделунг завершив працю кількох поколінь граматистів-нормалізаторів. У 1781 р. він опублікував "Німецьку граматику", а у 1788 р. "Повні вказівки до німецького правопису", якими широко користувалися у німецьких школах. У своєму словнику він відзначив мовний вжиток, вказуючи правопис, вимову, форми, значення слова, емоційне забарвлення. Другий великий (після Й. Аделунга) словник німецької мови був виданий Й. Кампе у 1812 р. Граматисти-нормалізатори завершили період стихійного реформування німецького правопису, докладаючи свідомих зусиль для його нормалізації.

На початку XIX ст. Я. Грімм видав "Німецьку граматику". Друга його праця "Німецький словник" була започаткована разом із братом Вільгельмом, але завершена тільки у 1960 р. Я. Грімм висунув вимогу рівнятися у написанні на попередній мовний стан і писати *Wirde* замість *Würde*, *zwelf* замість *zwoölf*, *ergetzen* замість *ergötzen*, *Leffel* замість *Löffel*, тому що так писали у середні віки. На відміну від нього Р. фон Раумер вимагав більшої орієнтації на фонетику.

У 19 ст. регулярно працювали Ради, що видавали Положення з орфографії для шкіл. Перша Рада функціонувала у Ганновері у 1854 р., остання – у Відні у 1868 р. У 1875 р. фон Раумеру було офіційно доручено розробити проект реформи німецького правопису. З цього часу почалося цілеспрямоване реформування німецької орфографії.

У 1876 р. пруським урядом була організована конференція для досягнення більшої єдності у німецькому правописі, так звана Перша орфографічна конференція. Конференція прийшла до висновку, що у суфіксах *-tum*, *-tüm* не повинно писатися *h*, множина *Theorieen*, *Sympathieen* повинна вживатися з подвійним *ee*, спрощувалося написання *schs* (*wäscht* замість *wäschtst*). Наслідком роботи конференції стало видавництво орфографічних положень у Баварії (1879 р.) та Прусії (1880 р.), які хоча й не були прийняті канцлером, але поступово розповсюджувалися по всій Німеччині. У 1880 р. за наслідками цієї конференції був опублікований орфографічний словник К. Дудена.

У 1901 р. відбулася Друга конференція з урегулювання орфографії за участю урядів Німеччини, Австрії і Швейцарії. Результатами були вживання *ph* тільки в іноземних словах, усунення *th* в словах німецького походження (*thun*, *Thür*, *Thal*), суфікс *-niß* замінявся суфіксом *-nis*, варіативність написання слів іншомовного походження з *s* (*Akzent* поряд з *Accent*) [10].

За результатами конференції був опублікований словник правопису для пруської канцелярії, що став основою "Правопису німецької мови та іншомовних слів" К. Дудена. Цей словник, що вийшов у 1915 р., обмежив велику кількість варіантів, допущених Другою конференцією з орфографії.

На початку XX ст. вчитель з Вроцлава Оскар Косог склав диктант, який до сьогодення ніхто не міг написати без помилок. Опублікувавши його, О. Косог звернув увагу суспільства на недосконалість реформування німецької орфографії. З 20-х років минулого століття це питання було в центрі уваги німецьких філологів.

У часи нацизму реформа німецького правопису у 1944 р. була другою, після конференції 1901 р., спробою удосконалити орфографію. Передбачалося онімечення деяких іншомовних слів (*gutmisch*, *Teater*, *Tese*), випадіння третього приголосного у всіх складних словах (*Blattrichter*, *fettriefend*), поділ слів за складами (*wa-tum*, *Fens-ter*), відсутність коми у складносуриядних реченнях з *und* та *oder*. Але ця реформа не була прийнята.

Після Другої світової війни традиції редакції Дудена були продовжені у Лейпцигу та пізніше у Маннгеймі (східний та західний Дуден). У 1947 році з'явилося 13 видання словника у Лейпцигу, права на яке отримало також видавництво у Маннгеймі та Австрії і Швейцарії. Скориставшись цим правом, західнонімецька редакція Дудена випустила у 1954 році наступне видання словника [10]. Він визнається непохитним авторитетом стосовно правопису аж до 1996 року. З введенням правил нового правопису у 2006 році словнику Дудена повернули право бути провідним виданням у питаннях орфографії.

У Маннгеймі в 1977 р. була заснована Комісія з орфографії. У 1980 р. вона приєдналася до міжнародного конгресу в Базелі з питань реформування німецької орфографії. У 1985 р. голова робочої групи Г. Август опублікував проект реформи. З 1997 по 2004 робоча група

чотири рази доповідала Постійній конференції культурних міністрів про впровадження реформи з орфографії, звіти неодноразово критикувалися з боку Німецької Академії мови та поезії. Але незважаючи на певний опір суспільства, реформа була проведена. Вона є першою повноцінною реформою орфографії у німецькомовному просторі.

Отже, у своєму становленні орфографічна норма пережила два етапи: стихійного становлення та реформування. Час з кінця XIX по кінець XX ст. можна назвати періодом свідомого регулювання орфографії. Період стихійного становлення німецького правопису характеризувався авторською орфографією та великою кількістю орфографічних варіантів. Стихійний період завершився діяльністю граматистів-нормалізаторів, коли кожен окремих граматист викладав свої погляди на стан і адекватність німецької орфографії. У цей час відбулося обмеження варіантів правопису та становлення орфографічної норми німецької мови. З кінця XIX ст. на цих питаннях фокусувала свою увагу уже офіційна влада. І лише у кінці XX ст. офіційна влада винесла позитивне рішення про реформування німецького правопису. Це період вдосконалення уже складеної орфографічної норми.

З огляду на неповну розробку питань нормування німецької орфографії, подальшого розгляду потребують питання застосування фонетичного та етимологічного принципу в орфографії німецької мови, а також початку та сучасного стану кодифікації орфографічної норми.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бах А. История немецкого языка. – М.: Из-во ин. лит-ры, 1956. – 344 с.
2. Голев Н.Д. Антиномии русской орфографии.–Барнаул: из-во Алт. ун-та, 1998. – 147 с.
3. Жирмунский В.М. История немецкого языка. – М.: Из-во ин. лит-ры, 1956. – 387 с.
4. Левицкий В.В. Основы германистики. – Вінниця.: Нова книга, 2008. – 528 с.
5. Хауген Э. Лингвистика и языковое планирование// Новое в лингвистике. – Вип. 7. – М. – 1975. – С. 441-472.
6. Хрестоматия по истории немецкого языка / сост. Н.С. Чемоданов. – М.: Высш. шк., 1978. – 288 с.
7. Bublik W.N. Geschichte der deutschen Sprache. – К.: "Вища школа", 1983. – 229 с.
8. Götz A. Frühneuhochdeutsches Glossar. – Berlin: de Gruyter, 1967. – 240 s.
9. Duden – Die Deutsche Rechtschreibung. – Mannheim: Bibliographisches Institut u. Brockhaus AG, 2006. – 910 s.
10. Nerijs D. Deutsche Orthographie. – Hildesheim: Olms, 2007. – 467 s.
11. Sinder L.R., Stroeva T.V. Einführung in das Studium der deutschen Sprachgeschichte. – Л.: Просвещение, 1977. – 304 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Хоменко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* історія німецької мови.

## ПРЕДИКАТИ ЗНАННЯ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВОЛОДІННЯ ВІДОМОСТЯМИ ТА ІНФОРМАЦІЄЮ В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ

Оксана БОГОВИК (Кіровоград, Україна)

*Стаття присвячена виокремленню предикатів знання, які позначають володіння відомостями та інформацією. У статті проаналізовано вживання зазначених предикатів в англійській, українській та російській мовах; з'ясовано найбільш загальні спільні та відмінні риси з поміж зазначених предикатів; визначено зв'язок предикатів згаданої групи з іншими семантичними полями.*

*This article denotes the emphasis of knowledge predicates regarding data and information possession. This article analyses the comparative usage of those predicates in the Ukrainian, Russian and English languages. An attempt was made to define the main common and distinctive features of this group of predicates and their connection with other semantic fields.*

На сучасному етапі розвитку лінгвістики актуальними залишаються питання дослідження предикатів, їхніх груп та способів вираження, що пояснюється насамперед тим, що дієслово є основною визначальною частиною мови, а, на думку О.М. Пешковського, «речення без дієслова чи без предикативного слова не існує» [3: 91]. **Об'єктом** пропонованої статті виступають предикати знання, які позначають володіння відомостями та інформацією; **мета** наукової розвідки полягає у виявленні та порівнянні функціонування зазначених предикатів в англійській, українській, російській та мовах. Оскільки такий аналіз носитиме компаративний характер, то, безперечно, перед нами постане проблема виявлення великої кількості явищ, уживання яких є специфічними для конкретної мови. С.Г. Шафіков дає цьому таке пояснення: мовленнєва відносність зумовлена різноманітністю концептуалізації

навколишнього світу, а звідси відмінностями в досвіді носіїв мови [4]. Незважаючи на те, що українська, російська та англійська мови по різному віддзеркалюють ті самі когнітивні моделі, передбачимо, що в ключових моментах вони будуть подібними, адже згадані мови розвивалися в Європейській цивілізації, а відповідно зазнавали однакових політичних, культурних та соціальних змін.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) виокремити предикати знання, які позначають володіння відомостями та інформацією в зіставних мовах; 2) з'ясувати найбільш загальні спільні та відмінні риси з-поміж зазначених дієслівних предикатів; 3) визначити зв'язок предикатів аналізованої групи з іншими семантичними полями.

На позначення володіння відомостями та інформацією вживаються предикати: в українській мові – *знати, відати, мати відомості, бачити, бути обізнаним з чимось*; у російській мові – *знать, ведать, быть в курсе, иметь сведения, слышать, слышать*; в англійській мові – *to know, to be aware of, to be in the know, to hear of/about*. Наведені предикати відносять до семантичного класу дієслів знання.

З-поміж зазначених предикатів, найбільш цікавими для нас є *знати, знать, to know*. Саме це значення дієслова *знати* називають «пропозиційним знанням» [1], адже саме воно здатне підпорядковувати пропозицію *знати, що відбулося*. Згадані предикати мають здатність підпорядковувати підрядні речення, які вводяться сполучниками / сполучними словами *що, де, коли, чому, куди* та ін.: *Ярина знала, що це значило і який то був важкий шлях* (Василь Ковалюк); *Милий мій, я знала, що ти житимеш, – сказала крізь сльози* (Наталка). – *Я знала...* (Віктор Савченко); *Пётр Аркадьевич, я ведь всё знаю! Но я знаю и то, что даже в условиях бани Распутин проповедует Священное писание* (Валентин Пикуль); *Я знаю, что именно эти злобные люди будут творить судьбы войны... даже там, в Ставке!* (Валентин Пикуль); *I knew that I had come face to face with some one whose mere personality was so fascinating that, if allowed it to do so, it would absorb my whole nature, my whole soul, my very art itself* (Oscar Wilde) – ‘Я знав, що опинився перед обличчям того, хто був настільки чарівний, що якщо було б можливо, він би поглинув мене всього, мою душу, саме моє мистецтво’; *Harry! If you only knew what Dorian Gray is to me!* (Oscar Wilde) ‘Гарі! Якби ти лише знав, що Доріан Грей значить для мене!’; *I don't know what she will say to me* (Oscar Wilde) ‘Я не знаю, що вона скаже мені’; *Просто не знаю, когда будет минута покойного времени!* (Валентин Пикуль); *То що ти собі думаєш, таке обірване і ніяке, як оце, що плюс перед дзвіницею, і не знати, де йому пуп рубали, може бути май ліпше чи добріше, як румунський жандарм чи учений дідич?* (Марія Матіос); *Іван знає, де правда, а де ошуканство...* (Юрій Мушкетик); *Don't you know when the other nurses are coming?* (Ernest Hemingway) ‘Чи ти не знаєш, коли інші медсестри приходять?’; *I don't know why he threw it* (Ernest Hemingway) ‘Я не знаю, чому він відкинув це’; *Ти знаєш, чому ми з тобою робимо один і той самий бізнес, але при цьому ти обплетений кредиторами, як павутинням, а я процвітаю?* (Марина Гримич).

У питальних та заперечних контекстах ці дієслова здатні підпорядковувати загальне непряме питання з часткою *чи* в українській мові; *ли* – в російській; *if, whether* – в англійській: *He did not see me and I did not know whether to go in and report or go upstairs first and clean up* (Ernest Hemingway) ‘Він не побачив мене і я не знав, чи підійти і відрепортувати йому, чи піднятися нагору й вмитися’; *Я не знаю, удалят ли также и тебя* (Вера Крыжановская); *Ну а сама Алиса? Знала ли она об этом?* (Валентин Пикуль); *Знаете ли вы украинскую ночь? О, нет, вы не знаете украинской ночи...* (Валентин Пикуль). Усі згадані підрядні предикативні частини заповнюють валентність опорних компонентів знання. Зміст знання може виражатися: 1) прямим додатком у вигляді пропозиції (напр. *Я знав його ім'я = Я знав, як його звали; I knew his name = I knew what his name was; Я знав его имя = Я знав, как его звали*); 2) сентенційними займенниковими іменниками: *що, щось, нічого, це, все* і под. (напр. *Інколи мені здається, вона все знає* (Марина Гримич); *I know all about it now* (Ernest Hemingway) ‘Тепер я все про це знаю’; *Мы знаем что-то о них; Бехтеев поговорил с минутой и – ахнул: Рулье ничего не знал о первой посылке Дугласа в Петербурге* (Валентин Пикуль); 3) кількісними прислівниками: *багато, немало, мало, небагато* тощо, напр.: *Власне, я знаю не так багато* (Марина Гримич); *He knew a great deal about cowards but nothing about*

*the brave* (Ernest Hemingway) ‘Він багато знав про боягузів, але нічого про хоробрість’; *He knows much who knows how to hold his tongue* [<http://www.multitran.ru/>] ‘Той багато знає, хто вміє тримати язик за зубами’; *Я мало знаю об этом человеке*. Зрозумілим із прикладів є абсолютне вживання кількісних прислівників у мовах, які порівнюються. Дієслова *знати, знать, to know* можуть валентно зумовлювати залежні компоненти з прийменниками *про* (укр.), *о, про* (рос.), *about, of* (англ.): *Однак я хочу, щоб ти про це знав* (Марина Гримич); *Тайная розыскных дел канцелярия в Петербурге уже знала о появлении на рубежах империи неведомых пока путешественников...* (Валентин Пикуль); *I didn't know about it. I found out later that night* (Philip Roth) ‘Я не знав про це. Я зрозумів пізніше тієї ночі’. Для з'ясування того, звідки знання були отримані, зазвичай вживаються іменники з прийменниками: *від* (укр.), *от* (рос.), *from* (англ.).

Предикати *знати, знать, to know* відносять до стативів. Ю. Д. Апресян зазначає, що російське дієслово *знать* не має форми доконаного виду [1]. Оскільки українська та російська мови належать до однієї групи слов'янських мов, то можемо стверджувати, що те саме стосується й українського дієслова *знати*. Щодо англійського дієслова *to know*, як і більшість стативів, цей предикат не має тривалої форми (Continuous). Дієслова *знати* (укр.) та *знать* (рос.) вживаються в спонукальних реченнях: *Знайте, (що) ... Знайте, (что) ...* Наприклад: *А ви, люди, й не знайте, що як помер мій отой гниляк Нестор, то лишив мені дві грядочки поля, що одна курка хвостом закриє, та копицю дітвори до того* (Улас Самчук); *Но знайте: (что) если я увижу моего короля ещё хоть один раз, то кое-кто в Версале же никогда его не увидит...* (Валентин Пикуль); *Знайте, (что) это проистекло едино из ненависти русских к иностранцам...* (Валентин Пикуль). Вживання англійського *to know* у таких конструкціях неможливе. Дієслова *знати, знать, to know* мають синоніми, які відрізняються стилістично: *відати, ведать, to be aware of*. Українська лексема *відати* та російська *ведать* відносяться до застарілих. У сучасних мовах вони використовуються лише в поетичній мові та в синтаксичних кліше та фраземах [1], або коли йдеться про надприродне: *Велели причаститься – лизнул с ложечки святыя дары и твердил одно: знать не знаю, ведать не ведаю...* (Валентин Пикуль); *І лишилося з ним wreшти-решт пять тысяч козаків, які нічого не знали, не відали* (Юрій Мушкетик). Щодо англійського предиката *to know*, синонімічним до нього є вираз *to be aware of*. Крім *знати*, цей вираз часто перекладають як *усвідомлювати, розуміти*: *to be aware of danger* – розуміти небезпеку; *to be aware of smth.* – знати щось; *be aware of the need to protect smth.* – усвідомлювати необхідність зберегти щось [<http://www.multitran.ru/>]. Аналізуючи англійський вираз *to be aware of*, приходимо до висновку, що існує певний зв'язок між знанням та розумінням, оскільки згаданий вираз відноситься водночас і до поля знання, і до поля розуміння.

На позначення володіння відомостями та інформацією функціонують так само вирази *мати відомості, бути обізнаним з; быть в курсе; to be in the know*. Вони є еквівалентними. Український вираз *бути обізнаним з* та англійський *to be in the know* вживаються для позначення інформації, яка відома не всім. Синонімічним до наведених вище виразів є російський *быть au courant чего*, який був запозичений з французької мови, зафіксований у «Словнику синонімів Абрамова» та «Оксфордском русско-английском словаре». Щодо англійського *to hear of/about* та російського *слышать, слышать*, то їх поєднує значення «дізнаватися про щось через чутки, погolos, розмови»: *Муж должен был вернуться самое позднее, слышите ли – самое позднее, сегодня в три часа дня, а сейчас уже десять* (Михаил Булгаков); *No, but I don't want to hear about it* (Ernest Hemingway) ‘Ні, та я не хочу чути про це’; *I would not hear about the front* (Ernest Hemingway) ‘Я б не почув (не дізнався б) про фронт’. Український предикат *чути* має конкретне значення «чути щось, про щось». Еквівалентом англійського *to hear of/about* та російського *слышать, слышать*, в українській мові виступає дієслово *бачити* (*бачте* (розм.), *бачиш*): *Прийшов – таки? – бентежитьесь той. – А я оце ніяк, бачиш, не міг зібратися додому* (М. Стельмах); *Не гнівайтесь ... на мою сорочку, – сказал сержант... – Бачите, не мама її прала, а дівчата з фронтових пралень, а їм уже руки милом геть пороз'їдало ...* (О. Гончар) [<http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>].

Володіння інформацією та відомостями передається також словами *відомо; известно, ведомо; it is known/ it is common knowledge*. Ці лексеми вживаються предикативно та не

мають субекта в називному відмінку: *Відомо, що діти повстанців мають стати жертвами Великого Голоду* (Надія Тубальцева); *Вот что, староста. Ведомо мне, что у вас много добрых лошадей* (Вячеслав Шишков); *It was known that many of the lyrics of the songs in Shakespeare's plays were written by the dramatist himself ...* (Peter Ackroyd) 'Відомо, що багато поетичних творів до пісень у виставах Шекспіра були написані самим драматургом'.

Російський мовознавець Васильєв Л.М. у групі предикатів, які вживаються для позначення володіння відомостями та інформацією, виділив такі конверсиви: *слыть, прослыть, славиться, прославиться, пользоваться известностью*; у переносному значенні вживаються *греметь, прогреметь* [2]. Дамо відповідники цих конверсивів в українській та англійській мовах: *славиться (прославиться), уславиться (вславиться), уславлятися (вславлятися), уславлюватися (вславлюватися), прославиться, користуватися популярністю*; у переносному значенні – *гриміти, прогреміти, прогудіти, прогустити* (розм.); *to have the reputation of being something, to be considered something, to be reputed to be something, to pass for something, to be/ become famous for, to be/ become famed for, to be/ become renowned for, to be/ become celebrated for, to be/ become notorious for, to resound*.

Предикати *знати, знать, to know*, які належать до стативів, уживаються на позначення володіння відомостями та інформацією. Загалом вони мають однаковий обсяг значень і є синонімами, здатні підпорядковувати як іменники, так і підрядні частини; у питальних та заперечних контекстах ці предикати валентно зумовлюють загальне непряме питання. Група зазначених предикатів має зв'язок із іншими семантичними полями. На прикладі англійського предиката *to be aware of smth.* (знати щось) доводиться зв'язок між знанням і розумінням. Після аналізу вживання дієслів слухового сприйняття в англійській (*to hear of/about*) та російській (*слышатъ, слыхатъ*) мовах та дієслів зорового сприйняття в українській (*бачити (бачте (розм.), бачиш)*) приходимо до висновку, що існує подібність між знанням та сприйняттям.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю.Д. Проблема фактивности: знать и его синонимы / Юрий Дериникович Апресян // Вопр. языкознания. – 1995. – № 4. – С. 43-63.
2. Васильев Л.М. Системный семантический словарь русского языка / Леонид Михайлович Васильев // Предикатная лексика. Выпуск 5. Ментальные предикаты. Учебное пособие. – Уфа: РИО БашГУ, 2003. – 124с.
3. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – 7-е изд. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.
4. Шафиков С.Г. Семантические универсалии и проблемы лексической семантики./ изд. Башкирск. ун-та. – Уфа, 1998.– 251 с.
5. Оксфордский англо-русский словарь. Составитель Маркус Уилер. Отв-ный за выпуск З.С. Баркалая. М.: Престиж, 1995. – 913 с.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Булгаков М.А. Романы/ Михаил Афанасьевич Булгаков. Кишинёв: Литература артистикэ, 1988. – 768 с.
2. Гримич М.В. Егоист / М.В. Гримич: Роман. – К.: «Дуліби», 2006 – 319с.
3. Ковалюк В.М. Розп'яття. Дніпропетровськ: Січ, 1995.-285 с.
4. Крыжановская В.И. Два сфинкса / Вера Ивановна Крыжановская. Рига: Кондус, 1994. – 348 с.
5. Матіос Марія. Солодка Даруся. Львів: Піраміда, 2007. – 185 с.
6. Мушкетик Ю. М. Гетьманський скарб / Юрій Михайлович Мушкетик. К: Спалах ЛПД, 1993. – 430 с.
7. Пикуль В.С. Нечистая сила. М.: Военное изд-во, 1990. – 591 с.
8. Пикуль В.С. Пером и шпагой. Париж на три часа / В.С. Пикуль: Роман. – М.: Современник, 1989. – 253 с.
9. Савченко В.В. Монолог над безоднею. З того світу інкогніто. Дніпропетровськ: Дніпрокнига, 2004. – 348 с.
10. Самчук У. Марія. Куди тече річка/ Улас Самчук. К.: Наук. думка, 2001. – 416 с.
11. Тубальцева Н. П. Самарська сага ХХ століття/ Надія Павлівна Тубальцева: Оповідання. – Дніпропетровськ: ВАТ Дніпрокнига, 2007. – 396 с.
12. Шишков В. Я. Емельян Пугачёв/ Вячеслав Яковлевич Шишков. – Минск: Полюмя, 1985. – 511 с.
13. Ackroyd Peter. Shakespeare. The Biography / Peter Ackroyd. – USA: Random House, Inc., 2005. – 536 p.
14. Hemingway Ernest. A Farewell to Arms / Ernest Hemingway. – Berlin: Arrow, 1994. – 294 p.
15. Roth Philip. American Pastoral / Philip Roth. – N.Y.: Vintage Books, 1997. – 423 p.
16. Wilde Oscar. The Picture of Dorian Gray/ Oscar Wilde. Great Britain: Penguin Books, 2000. – 253 p.
17. Мультимовний проект. – Режим доступу: <http://www.multitran.ru/>
18. «Словники України» on-line. – Режим доступу: <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>
19. «Словарь синонимов Абрамова». – Режим доступу: <http://sinonim.su/>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Боговик** – аспірантка кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* функціональна граматики, порівняльне мовознавство.



## **БІЛІНГВІЗМ ТА ДИГЛОСІЯ ЯК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЯВИЩА**

**Анастасія ВЕЛИКА (Одеса, Україна)**

*У статті аналізуються і класифікуються такі поняття соціолінгвістики як білінгвізм та диглосія.  
The article analyzes and classifies such sociolinguistic concepts as bilingualism and diglossia.*

Наша стаття стосується такої актуальної у наш час наукової дисципліни, як соціолінгвістика. Цей термін вперше було вжито американським мовознавцем Х. Керрі у 1952 році, але поширення термін зазнав кількома роками пізніше.

Постає потреба у визначенні її предмета, її статусу серед інших розділів науки. Методологічна невизначеність соціолінгвістики досі не вирішена. Безпосереднім завданням цієї дисципліни пропонується вважати дослідження мови як суспільного явища.

Особливий інтерес до соціальної природи мови властивий лінгвістиці ХХ ст., значний внесок до вивчення цієї проблематики зробила французька соціологічна школа, особливо А. Мейє, Ф. де Соссюр, Ш. Баллі, А. Сеше, які займалися вивченням лінгвістики мовлення. Мейє намагався пояснити основну причину зміни не тільки значень слів, а й звукові форми з соціальної точки зору, тим самим підкреслював своє визначення лінгвістики як соціальної науки. Серед інших представників соціологічного напрямку у французькій лінгвістиці потрібно назвати Ф. Брюно, М. Граммона, А. Доза та Ж. Вандрієса.

Розробкою цього питання в мовознавстві США займався У. Д. Уїтні, а пізніше В. Лабов та Д. Хаймс, що присвятили свої дослідження вивченню мовної ситуації в багатомовних країнах.

Праці представників Празької лінгвістичної школи В. Матезіуса, Б. Гавранека, Й. Вахка довели зв'язок мови з соціальними процесами і соціальну роль літературної мови, а вчені Лейпцизької лінгвістичної школи Т. Фрінгса розробили соціально-історичний підхід до вивчення мови.

Основи радянських соціолінгвістичних досліджень були закладені в 20 – 30-х рр. ХХ ст. працями багатьох вчених – Л.П. Якубинського, В.В. Виноградова, Б.А. Ларина, В.М. Жирмунського. Наприклад, В.М. Жирмунський у своїх дослідженнях дещо звузив коло задач соціологічного напрямку, обмежуючи їх вивченням соціальної диференціації мови в статичному та динамічному аспектах. Також серед російських вчених-мовознавців потрібно виокремити І. О. Бодуена де Куртене, О. О. Шахматова, М. Я. Марра та українських вчених В. М. Русанівського, О. С. Мельничука, Ю. О. Жлуктенка, Л. Т. Масенко.

У дослідженнях, присвячених соціолінгвістичній проблематиці, неодноразово відзначалося, що соціолінгвістика виникла як реакція на вивчення абстрактної мовної системи у повному відриві від соціального контексту, яке домінувало в науці про мову протягом першої половини ХХ ст., тобто на різні відгалуження лінгвістичного структуралізму. Поворот до вивчення функціонального боку мови, що яскраво визначився з середини 60-х років, виявив обмеженість структуральних доктрин і був значною мірою спрямований на їхнє подолання.

Отже, соціолінгвістика виникла у 50-х–60-х рр. ХХ ст. на межі мовознавства та соціології, соціальної психології, етнографії, але домінуюча роль належить саме мовознавству. На підтвердження цього звернемося до О.О. Потебні, який свого часу писав: „Якщо мовознавство стоїть на висоті свого предмета, то стосовно усіх гуманітарних наук воно є наукою основною, що розглядає елементарні умови явищ, які складають предмет інших наук цього кола” [5 : 643 ].

Оскільки соціолінгвістика як окрема дисципліна виникла (утворилася, виокремилася) порівняно недавно, тому існує багато дискусій не тільки щодо її предмета, але і відсутність єдиної думки щодо статусу соціолінгвістики. Так, наприклад, існує думка, що термін „соціолінгвістика” означає лише область міждисциплінарних досліджень, а не нову автономну дисципліну. Таку точку зору неодноразово висловлював Д. Хаймс.

Необхідно зазначити, що саме синтез лінгвістичного та соціологічного підходів, тобто міждисциплінарний характер соціолінгвістики, дає великі можливості для висвітлення досліджуваних явищ, встановлення певних кореляцій між лінгвістичними та соціологічними

поняттями, що входять до поняттєвого апарату цієї науки, та застосування нових підходів та методів.

Можна виокремити мікросоціолінгвістику, предметом якої є вивчення мовної поведінки у межах малих груп, а в макросоціолінгвістиці – питання соціальної диференціації мови, вивчення типів мовних ситуацій, мовну політику, мовне планування тощо.

Г. Яворська відзначає, що „однією з характерних рис соціолінгвістичного підходу є дослідження соціонормативного, регулятивного аспекту мовної діяльності. Звідси випливають спроби використання соціолінгвістичних даних з метою цілеспрямованої регуляції мовної діяльності суспільства. Як свідчить світовий досвід, погляд на соціолінгвістику як на засіб, який може вплинути на вирішення певних соціальних та національних проблем, чи принаймні пом'якшити їхню гостроту і, таким чином, сприяти соціальній стабільності, не позбавлений певних підстав” [11: 65].

Мовна ситуація – один з найважливіших об'єктів соціолінгвістики.

В.М. Брицин характеризує мовну ситуацію як „притаманний суспільству спосіб задоволення комунікативних потреб за допомогою однієї чи кількох мов” [9 : 332].

Мовні ситуації класифікуються за кількісними, якісними й оцінними критеріями.

*Кількісні критерії:*

1. кількість мовців у даній мовній ситуації;
2. кількість мовців, що говорять певною мовою;
3. кількість комунікативних сфер, які обслуговуються кожною мовою.

*Якісні критерії:*

1. характер мовних форм: різновиди однієї мови чи різні мови;
2. структурно-генетичні відношення між мовами ;
3. функціональна рівнозначність – нерівнозначність мов;
4. характер домінуючої мови.

*Оцінні критерії* поділяються на:

1. внутрішня оцінка мови – це „ оцінка споконвічними носіями мови її комунікативної придатності, естетичної престижності, тобто ступінь прихильності мовців до рідної мови”;

2. зовнішня оцінка мови – це характеристика названих параметрів мови носіями інших мов.

Мовні ситуації також поділяють на одномовні (ендогlossenі) та багатомовні (екзогlossenі).

Із багатомовних ситуацій найпоширенішою є двомовність, або білінгвізм. „При білінгвізмі дві мови співіснують в межах одного колективу, який користується двома мовами в різних комунікативних сферах залежно від соціальної ситуації та інших параметрів комунікативного акту” [4: 177].

Виникає питання про ступінь знання мов при білінгвізмі. Наприклад, у словниках лінгвістичної термінології Ж. Марузо і О.С. Ахманової висловлювалися погляди, що білінгвом можна визнати лише ту особу, яка досконало володіє двома мовами і вільно переходить від користування однією до іншої. Але ще А. Мейє відзначав, що при двомовності не можна досягнути однакового рівня знань двох мов, а А. Мартіне називав розуміння білінгвізму як рівне володіння двома мовами “ наївною концепцією ”. Питання про ступінь володіння білінгвами другою мовою слід вважати дуже важливим, воно набуває особливого значення під час трактувань поняття білінгвізму. Так, наприклад, В. А. Аврорин вважає, що „двомовністю слід визнати однаково вільне володіння двома мовами. Інакше кажучи, двомовність починається тоді, коли ступінь знання другої мови наближається до ступеня знання першої” [1: 148].

Інше визначення двомовності знаходимо у відомій праці У. Вайнрайха “Мовні контакти”: “Практику почергового користування двома мовами ми будемо називати двомовністю, а осіб, що її здійснюють, – двомовними ” [3: 22].

Схоже визначення, яке, щоправда, виглядає компромісом між традицією радянських вчених і зарубіжним досвідом, дає В. Ю. Розенцвейг: „ Під двомовністю, як правило, розуміється володіння двома мовами і регулярне перемикання з однієї на другу в залежності від ситуації спілкування ” [6: 4].

Все ж таки більшість дослідників білінгвізму, в тому числі й український вчений Ю.О. Жлуктенко, вважають, що у переважній більшості ситуацій дві мови, якими володіє білінгв, перебувають у неоднаковому становищі.

Білінгвізм є складним та багатограним явищем, яке вивчається в різних аспектах: лінгвістичному, психологічному та соціолінгвістичному. Хоча традиція вивчення двомовності склалася у російському мовознавстві досить давно (праці В. А. Богородицького, Л. В. Щерби), період формування теорії білінгвізму припадає на 50-70рр. ХХ століття й простежується у працях О. С. Ахманової, Ю. Д. Дешерієва, Ю. О. Жлуктенка, М. І. Ісаєва, В. Г. Костомарова, К. Х. Ханазарова тощо. Ці дослідження були спрямовані переважно на соціальні та ідеологічні чинники. У зарубіжному мовознавстві такі вчені, як У. Вайнрайх, Е. Хауген, А. Вайс розробляють фундаментальні праці, спираючись на функціональні аспекти цієї проблематики.

Існує багато класифікацій білінгвізму. За Л. В. Щербою, двомовність може бути:

- чистою – це тоді, коли між мовами, якими володіє білінгв, не встановлюється ніяких порівнянь, ніяких паралелей і переклад з однієї мови на іншу неможливий або дуже важкий
- змішаною – це тоді, коли друга мова засвоюється через першу і на основі її, і завжди зазнає впливів з боку першої [10:313].

С.В. Семчинський розрізняє такі види :

- *чистий*, або *ідеальний*, *білінгвізм*, коли мовні механізми в свідомості двомовця співіснують без будь-якого зв'язку
- *координативний білінгвізм*, коли дві різних мови використовуються двомовцем у двох різних ситуаціях і між ними встановлюються певні відповідності, які за сприятливих умов ведуть до інтерференції, що можливі в обох напрямках
- *субординативний білінгвізм*, коли знання двомовцем обох мовних систем неоднакові і коли суспільні моменти сприяють переважному використанню однієї мови за рахунок іншої, при цьому білінгвізм і інтерференційні явища мають лише один напрямок [ 8 : 53-55].

О.О. Селіванова поділяє білінгвізм за статусом дій на:

- *рецептивний*, який дає змогу приблизно розуміти другу мову
- *репродуктивний*, що уможливує сприйняття й переказ текстів другою мовою
- *продуктивний*, який зумовлює не лише перше і друге, а й продукування мовлення другою мовою [7:52-53].

Т. М. Бурда класифікує білінгвізм за долученням індивіда до іншої культури:

- *Монокультурний білінгвізм*. Спостерігається у випадках, коли індивід засвоїв другу мову з утилітарною метою (наприклад, щоб отримати необхідну інформацію цією мовою, вести дослідження з теоретичних проблем тощо). Це передбачає обмежене володіння другою мовою, нерідко лише рецептивне, і співвідноситься, як правило, лише з індивідуальною двомовністю.

▪ *Бікультурний білінгвізм*. Найчастіше притаманний людям, які з різних „причин” змушені засвоювати, крім рідної, ще й другу, домінуючу в певному суспільстві, мову. Це може здійснюватися з метою інтеграції в інше культурно-мовне середовище. Бікультурний білінгвізм також може спостерігатися у випадку більш-менш повного засвоєння індивідом другої мови з культурно-пізнавальною метою. У будь-якому випадку тут передбачаються високі ступені володіння другою мовою (найчастіше це продуктивний білінгвізм), а також можливість співвідношення як з індивідуальною, так і з масовою двомовністю.

У залежності від рівня засвоєння іншої культури при бікультурному білінгвізмі розрізняємо *часткову* і *масову* двомовність.

У цій класифікації натрапляємо на два типи білінгвізму: колективний(масовий) й індивідуальний, які слід розмежовувати.

Т.М. Бурда зазначає, що „ якщо білінгвізм *індивідуальний*, то поступове залучення індивіда до іншої культури через оволодіння другою мовою (після засвоєння рідної мови, а разом і акцентів рідної культури), збагачує людину додатковими знаннями і не призводить до послаблення самоідентифікації.

Принципово інша ситуація, якщо білінгвізм – *масовий*. Тоді двомовність та акультурація мають наслідком асиміляцію та денационалізацію, втрату специфіки національної культури, руйнацію менталітету нації” [ 2:7-8].

Також слід розрізняти білінгвізм з *перемиканням кодів* і білінгвізм із *змішуванням кодів*. Білінгвізм з перемиканням кодів полягає у використанні тієї чи іншої мови мовцем залежно від ситуації, тоді як білінгвізм із змішуванням кодів відбувається при одночасному використанні двох мов і є набагато небезпечнішим явищем. У більшості мовців змішування кодів призвело до того, що вони втратили здатність говорити рідною мовою.

Для соціолінгвістики як білінгвізм, так і диглосія – соціальні явища, принципово схожі між собою. Поняття „ диглосія ” запропонував американський мовознавець Ч.А. Фергюсон.

Диглосія – це одночасне існування в суспільстві двох мов чи двох форм з функціональним розподілом. На відміну від білінгвізму диглосія передбачає обов'язкову свідому оцінку мовцями мови за шкалою „високий-низький”. Компонентами диглосії можуть бути різні мови, різні форми існування однієї мови, різні стилі мови.

Т.М. Бурда виокремлює декілька різновидів диглосії:

- повний диглосний білінгвізм виникає за умови, якщо одна мова повністю витісняється іншою з певних сфер суспільного життя
- частковий диглосний білінгвізм не передбачає цілковитого усунення мови з деяких сфер функціонування, але спостерігається значне домінування однієї мови над іншою у цих сферах
- недиглосний білінгвізм виникає за умови, коли обидві мови виконують однакові функції.

Отже, не кожна двомовність є диглосною. Але практично недиглосний білінгвізм зустрічається рідко, і в більшості ситуація з'являються тенденції до функціонального розподілу мов, а отже, до розвитку диглосного білінгвізму [2:5-6].

Українсько-російський білінгвізм часто ще називають диглосією, бо російській мові надавався високий статус, у той час як українська мова розвивалась у напівлегальних умовах і тому була слабшою. Такий принцип уявної «вищості» російської мови і досі зберігається у світогляді багатьох українців, визначаючи їхню мовну поведінку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (К вопросу о проблеме социолінгвістики).– Л.: Наука,1975.–276с.
2. Бурда Т.М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму: молодіжне середовище Києва: Автореф. дис. ... канд. філол. наук:10.02.01/ КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 2002.– 22с.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние,проблемы исследования. –Благовещенск: БГК им. И.А.Бодуэна де Куртене, 2000.– 264 с.
4. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. – К.:Академія, 1999.– 288 с.
5. Потєбня А.А. Из записок по теории словесности.– Харьков: Харьков,1905.–312с.
6. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика.–Л.: Наука,1972.–80с.
7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716 с.
8. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов. На матеріалі слов'яно-східнороманських мовних контактів. – К.: Вища школа, 1974. – 256с.
9. Українська мова. Енциклопедія // В. М. Русанівський , О. О. Тараненко. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.
10. Щєрба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.– Л.: Наука, 1974.– С.313 – 318.
11. Яворська Г.М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова, культура, влада.–К.:Ін-т мовознавства ім. О.О.Потєбні,2000.–288с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Анастасія Велика** – аспірантка кафедри української мови Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.  
*Наукові інтереси:* соціолінгвістика, українсько-російська двомовність.

## ДО ПИТАННЯ ПРО ВАРІАНТ ТА ВАРІАТИВНІСТЬ ЯК ІДІОЕТНІЧНОГО ФЕНОМЕНУ НА ПРИКЛАДІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Поліна КУЗЬКО (Запоріжжя, Україна)

*Стаття присвячена дослідженню проблеми варіанта / варіативності та відносин між цими феноменами. Автор розкриває взаємозв'язок між ними та розглядає співіснування цих явищ на території Німеччини.*

*The article tackles the problem of variation / variability and their correlation with each other. The author's attention is concentrated on definition of these notions and on the relations of these phenomena in Germany.*

На початку 90-х років відомий німецький дослідник у галузі соціолінгвістики П. Браун [9] стверджував, що кожна мова є «полісистемою» форм. Так, скажімо, національному варіанту німецької мови властиві такі форми існування, як стандартна *Standardsprache*, літературна *Literatursprache*, розмовна *Umgangssprache*, спеціальна *Fachsprache*, *Sondersprache*, а також територіальні різновиди, так звані «алосистеми» (діалекти, говірки, географічні та історичні варіанти). Інакше кажучи, як зазначає А.І. Домашнев [2: 82], національний варіант мови «формує власну соціофункціональну модель», яка складається з кількох варіантів.

Теоретично важливими поняттями у цьому зв'язку є «варіантність» і «варіативність» [4: 49-50]. Під першим розуміється спосіб існування системи мови і норми. Вона передбачає наявність двох або декількох рівноправних варіантів на даному синхронному зрізі, що дозволяє вибирати з низки можливих той, який диктується умовами комунікації. *Варіативність* натомість розуміється як універсальна, іманентна властивість мови, що забезпечує її функціонування та розвиток в умовах комунікації, які постійно змінюються, здатність мови до модифікування. А *варіантом*, відповідно, буде вважатися конкретна реалізація цієї властивості, потенційної здатності мови до варіювання. Важливу роль у цьому відіграють також такі фактори, як територіальна й соціальна належність мовця, його вік, професія, ступінь володіння вимовною нормою.

Зазначимо, німецька мова є не лише територіально варіативною (що взагалі-то є властивим для більшості мов), але й національно (і національно-державно) негомогенною. Вона скоріше складає своєрідну «кореляційну ієрархію, до якої входять часткові мікросистеми (власне німецька, австрійська, швейцарська тощо)» [2: 10]. Ці мікросистеми (носіями яких є члени окремого національно-державного утворення) принципово відрізняються від територіальних, соціальних, групових діалектів та інших форм існування мови. Така особливість розвитку німецької мови зумовила їх характер як полінаціональних і поліцентричних, тобто таких, які відносно автономно розвивають свою систему, а отже формують стандартну норму у рамках нації і держави.

Німецька мова є своєрідною «архісистемою», що поділяється на кілька функціональних підсистем, які відрізняються територією поширення. Одні з них мають політично-адміністративний базис, тому їх ще називають *Arealsprachen*, і інші розуміють як регіональна мова – *Dialekte*. До цього часу в германістиці вивчалися переважно такі варіанти німецької мови, які, починаючи з 60-х років ХХ століття вважаються територіальними, а саме німецький, австрійський та швейцарський; діалекти натомість залишались в тіні наукових інтересів. На думку У. Аммона, «при співставному вивченні різновидів німецької мови у центрі уваги вчених знаходиться не діалект, а стандартні (літературні, нормативні) варіанти німецької мови країн, де вона є рідною» [6: 243].

Попри визначний масштаб розповсюдження та широке коло носіїв німецької мови, багато питань ще й сьогодні не знайдено остаточної відповіді. Зокрема, проблема варіативності мови, розмежування стандартної варіанту і діалекту й сьогодні постає об'єктом численних наукових дискусій. Скажімо, у Німеччині питання ускладнюється тим, що діалекти та говірки там все ще активно використовуються і шануються як у селі, так і у містах; незважаючи на стрімкі процеси глобалізації діалекти ще не скоро дозволять літературній мові «поглинути себе» [6: 87].

Треба сказати, протягом багатьох десятиліть вчені робили спробу визначити специфіку *регіональної розмовної мови*. Було з'ясовано, що її поширення пов'язано із посиленням

значущості мови центрів політичного, економічного та культурного життя, якими є, у першу чергу, великі міста з їх периферією. Утворюючи специфічний мовний простір, ці міста слугують базисом для розвитку розмовного варіанту, який за своєю фонетико-морфологічною структурою є регіонально забарвленим. На відміну від діалектів особливості цього варіанту криються не тільки в регіональних ознаках; вони залежать ще від рівня культури носіїв цього варіанта.

Сьогодні виділяються великі і малі простори функціонування того чи іншого розмовного варіанта. Так, до перших належить *вюртенберзька розмовна мова*, або, як її ще називають, мова поважних осіб, знаті – *Honoratiorenschwäbisch*, а також *баденська*, *баварсько-швабська*, *австрійська*, *пфальцька*. Остання виникла на базі страсбурзького діалекту та німецької літературної мови і отримала назву «мови проповідників Ельзасу» – *Pfarrerdeutsch*. Проте у жодному разі їх не можна плутати із діалектними зонами.

Більшість вчених, що займаються проблемами мовної варіативності, як то П. Браун [9], У. Аммон [6], беруть за основу свого дослідження модель *літературна мова – розмовна мова – діалект*. Як бачимо, розмовний варіант займає проміжну ланку між літературною мовою та діалектом. Д. Вундерліх [14: 39] розуміє при цьому розмовну мову як варіант, який «намагається позбавитися регіонального забарвлення». В. Беш [8: 385] вбачає у розмовній мові такий варіант, який у своїй усній формі притаманний колу освітніх людей, інакше кажучи, залежить від соціального статусу носія мови. Взагалі ж, статус розмовної мови досить важко визначити, оскільки у цьому варіанті територіальний фактор корелює із соціальним. Більш наочно це демонструє такий варіант німецької мови, як «*Pfarrerdeutsch*» Ельзасу, який виник на базі страсбургського діалекту та літературної мови.

К. Маттхейер [11: 14] розглядав поняття діалект як історичний феномен, спираючись на його прагматичний та соціолінгвістичний аспекти, які мають здатність протягом часу змінюватися, а тому їх кожного разу треба знов визначитися. Він доходить висновку, що діалект містить у собі ознаки регіональної мови та стандартної мови, у мови, адже остання є так званим «скелетом» діалекту.

Розробка методологічного базису нашого дослідження потребує чіткої дефініції його об'єкта, а саме *діалекту*. Цей термін походить з грецької мови і позначає «притаманний певному ландшафту спосіб говоріння». У вітчизняному мовознавстві діалект трактується достатньо широко: це різновид даної мови, що вживається як засіб спілкування між особами, пов'язаними територіальною, соціальною чи професійною спільністю [4: 105]. Діалект ототожнюють з такими поняттями, як *говірка* (Mundart), *регіональний варіант мови* (regionale Variante einer Sprache), *діалектизм* (Dialektismus), *діалектне слово* (Dialektwort), *діалектний варіант норми* (dialektale Variante einer hochsprachigen Form).

«Діалект» та «говірка» можуть розглядатися як відносні синонімічні поняття, адже трактуються вони мовознавцями часто по-різному. Під говіркою, наприклад, розуміється географічно обмежена розмовна форма, яка вживається в окремих місцях певного мовного ареалу [12]. Діалект, натомість, розглядається як «сукупність мовних ознак, що є спільними для кількох говірок певного мовного ареалу». Головне, що поняття «говірка» (*Aussprache/Mundart*), «говір (діалект)» (*Dialekt*), «наріччя» (*Mundart*) співвідносяться з певними територіями і становлять відповідні територіальні одиниці. Засобом розрізнення всіх територіальних діалектних одиниць служать діалектні явища.

В сучасній лінгвістиці діалекти або, як їх ще називають «*Sprachvarietäten*» [2], «*Sprachabarten*» [1], «*Existenzformen der Sprache*» [5], визначаються як *специфічна мовна система*, що: 1) наділена високим ступенем подібності до інших мовних систем, так що стає можливим при наймі часткове взаєморозуміння; 2) має регіональну закріпленість у тому сенсі, що територія регіонального розповсюдження цієї системи не перетинається з зоною використання іншої мовної системи; 3) не має письмової стандартизації у сенсі офіційно нормованих орфографічних та граматичних правил [10: 65]. Однак, по-перше, коли між двома географічно віддаленими діалектами не існувало відношень взаємної зрозумілості; по-друге, поряд із ненормованими існують ще й нормовані діалекти. Територіальний діалект визначається як засіб спілкування населення області, яка склалася історично, зі специфічними етнографічними особливостями, що визначається сукупністю ізоглос. Ізголоса – результат проєкції меж між діалектними явищами на територію, на географічну

карту [4: 132]. Ізголови діалектних явищ часто в різний спосіб сходяться або розходяться, інколи перехрещуються, проте нерідко вони точно або приблизно збігаються. Вони лише в ідеальному випадку являють собою плавні лінії, які чітко розмежують різні райони одного ареалу за певною (як правило, фонетичною) ознакою, більш частіше зустрічаються хаотичні пересічення ізоглос у тих ареалах, які мають давню історію етнічних переміщень.

Нерідко можна знайти і перехідні зони між зонами чистих діалектів, в яких діалектні особливості перемішені, особливо у тих випадках, коли регіон був заселений лише один або два століття назад. Врешті-решт існують реліктові області, в яких переважають певні діалектні риси, однак ці ареали розділені областями, в яких переважає якась більш пізня риса цього діалекту [13: 50-54]. Для усіх діалектів однієї мови діє принцип *діалектного географічного континууму*, в якому між крайніми точками обов'язково існують перехідні сходинки у вигляді інших діалектів [3: 36].

Оскільки протягом тривалої взаємодії між говорами, зумовленої соціально-історичними процесами, часто говіркові відмінності на їх межах стираються (хоч загалом міждіалектні межі ніколи не були чіткими), в окремих випадках істотними при виділенні говорів постають етнічні та історичні чинники, внаслідок чого на сучасному етапі структурно близькі говірки можуть бути віднесені до різних говорів (це стосується передусім *Niederdeutsch*).

Слід зазначити, що діалектна мова моделюється на основі сукупності описів говірок, говорів і наріч. Вона є науково аргументованою категорією, яка відображає потенційні можливості міждіалектного спілкування в межах загальнонародної мови (*Standarddeutsch*) і пояснює на структурному рівні, чим ці можливості зумовлені.

Г. Бергманн [7] відзначає як важливу позитивну якість консервативність діалекту, який успішно опирається тенденціям до стандартизації протягом багатьох століть. Сучасна мовна ситуація в Німеччині показує, що досягнута на фонетичному рівні уніфікація постійно порушується проявом територіальних рис у мовленні жителів того чи іншого регіону країни. До того ж, ступінь використання місцевого діалекту у мовленні відбиває рівень освіченості людини, традиції сімейного чи соціально-групового мовлення. Проте далеко не кожна територіальна особливість може бути витлумачена як факт належності мовців до тієї чи іншої соціальної групи, до групи з певним освітнім цензом.

Отже, статус діалекту як гносеологічного феномену слід розглядати як залежну від конкретної діалектної і культурної ситуації у країні характеристику. Це дає можливість розглядати діалект як унікальний шлях осягнення дійсності, що підлягає його якнайбільш ретельній фіксації та осмисленню у рамках діалектографії. Дане дослідження, на нашу думку, якнайяскравіше унаочнює перспективність наукових розвідок у дослідженні структурованості та самоорганізації варіативності сучасної німецької мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М: Изд. «Советская энциклопедия», 1966. – 607 с.
2. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. – Л.: Наука, 1983. – 231 с.
3. Радченко О.А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен // Вопросы языкознания. – 2004. – №6. – С. 25 – 48.
4. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО Издательство «Мир и Образование», 2003. – 623 с.
5. Швейцер А.Д. Введение в социолінгвістику / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М.: Высш. шк., 1978. – 216 с.
6. Ammon U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. – Berlin / New York: de Gruyter, 1995. – 575 S.
7. Bergmann Günter. Mundarten und Mundartforschung. – Leipzig: Bibliographisches Inst., 1964 – 87 S.
8. Besch Werner. Territoriale Differenzierung. In: Wolfgang Fleischer; Gerhard Helbig; Gotthard Lerchner (Hgg.): Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, 2001. – S. 383-423.
9. Braun P. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten / P. Braun.–Stuttgart: Kohlhammer, 1998. – 265 s.
10. Eichinger Ludwig M. Sprache und Sprachgebrauch im Süden Deutschlands. In: Elisabeth Knipf-Komlósi; Nina Berend (Hgg.), 2001. – S. 61-94.
11. Mattheier Klaus J. Pragmatik und Soziologie der Dialekte: Einführung in die kommunikative Dialektologie der Deutschen. Heidelberg: Quelle&Meyer, 1980. – 549 S.
12. Pohl Heinz Dieter. Gedanken zum österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). In: Rudolf Muhr; Richard Schrodt (Hgg.), 1997. – S. 67-87.
13. Putz Martin. „Österreichisches Deutsch“ als Fremdsprache? Kritische Überlegungen. GFL 3/2002. – S. 48-76.
14. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie / D. Wunderlich. – Frankfurt a. – M., 1976. – 417 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Поліна Кузько** – аспірантка кафедри німецької філології і перекладу Запорізького національного університету.  
*Наукові інтереси:* лінгвокультурологія, етнолінгвістика, концептуалізація, варіативність сучасної німецької мови.

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДАЧА

### РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Світлана АМЕЛІНА (Дніпропетровськ, Україна)

*У статті розглядається проблема культури професійного спілкування. Зроблена спроба аналізу шляхів формування культури професійного спілкування за допомогою засобів іноземних мов.*

*The article deals with the problem of professional communicative culture. The attempt of analysis of ways of professional culture formation by means of foreign languages has been made.*

**Актуальність теми.** Зростання уваги суспільства до проблем культури спілкування фахівців різних сфер життєдіяльності, об'єктивне існування такого аспекту культури, як культура професійного спілкування, нагальна необхідність в її формуванні та удосконаленні зумовлюють доцільність поглибленого спеціального дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми.** В останні роки з'явилися праці, що розглядають окремі питання формування комунікативної культури. Це, зокрема, дослідження Н.Березіної, Л.Березницької, М.Васильєвої, О.Ветохова, Н.Волкової, В.Грехнева, В.Кан-Калика, І.Комарової, В.Морозова, А.Мудрика, С.Мусатова, С.Ольховецького, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л.Петровської, В.Полторацької, С.Рябушко, Г.Сагач, Л.Успенського, Є.Цуканової, Л.Шепеленко та інших, акцент яких спрямований на комунікативну взаємодію, психологічні аспекти комунікативної підготовки студентів, педагогічні умови формування комунікативної компетентності та окремих комунікативних умінь і навичок. Аналіз наукових праць з даної проблеми свідчить про те, що досить ґрунтовно вивчені лише окремі аспекти професійного спілкування, здебільшого – комунікативний. Водночас існує потреба у дослідженні шляхів і засобів формування й розвитку культури професійного спілкування у студентів вищих навчальних закладів освіти.

**Мета статті** – розглянути деякі засоби розвитку культури професійного спілкування майбутніх вчителів іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із засобів формування і розвитку культури професійного спілкування під час проведення дослідження стало використання „Рамкової програми з німецької мови для професійного спілкування для вищих начальних закладів України”, принципово нового нормативного документа. Закладені в основу цієї програми зміст, цілі, принципи та методи навчання базуються на новітніх досягненнях вітчизняної і зарубіжної педагогіки, психології, лінгвістики і методики викладання іноземних мов, що дозволяє організувати навчальний процес з урахуванням сучасних вимог до професійної підготовки майбутнього фахівця.

Виявилось, що з точки зору нашого дослідження та розробленої нами технології формування культури професійного спілкування у майбутніх спеціалістів вказана програма має велике значення для розвитку основних компетенцій справжнього фахівця відповідно до міжнародних уявлень і вимог, особливо стосовно формування й розвитку основних навичок та вмінь у соціальному і професійному спілкуванні.

До інноваційних засад „Рамкової програми” належать:

1. розвиток діяльнісної комунікативної компетенції, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання мови як у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, так і у фахових;
2. професійна й фахова спрямованість, що передбачає залучення професійних навичок, умінь та знань;



3. усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння чужої і своєї культур;
4. спільне обговорення і визначення викладачами й студентами тематики навчального процесу, участь студентів у плануванні занять;
5. формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу;
6. система оцінювання рівня сформованості комунікативної діяльнісної компетенції студентів з урахуванням рівнів володіння мовою, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [3:4].

До принципів, закладених у вказану програму, належать:

1. комунікативно-діяльнісна спрямованість;
2. професійна і фахова спрямованість;
3. усвідомлення міжкультурних особливостей;
4. соціальна поведінка (співпраця і комунікація);
5. автономне навчання.

Комунікативно-діяльнісна спрямованість навчання іноземній мові професійного спілкування означає, що фаховий, методично-стратегічний і соціально-орієнтований аспекти навчання є взаємозумовленими та взаємопов'язаними і мають практичне застосування. Такий підхід формує у студента здатність до самостійного навчання, спілкування і роботи в групі, до самокритики й відповідальності, сприяє набуттю студентами умінь, необхідних для професійної діяльності [3:14].

Комунікативні вміння тренувались інтегровано, щоб студенти могли вільно застосовувати їх у реальних ситуаціях. Комунікативно-діяльнісна спрямованість занять сприяла усуненню суперечностей між природним спілкуванням у соціумі та штучним спілкуванням на заняттях.

Професійна і фахова спрямованість навчання розглядалась в тому сенсі, що фахові знання й уміння зумовлюють відповідну мовленнєву та соціальну діяльність, адже мова професії пов'язана, з одного боку, зі спілкуванням, типовим для багатьох сфер професійної діяльності людини, а з іншого – зі специфічним фаховим спілкуванням [3:15].

При відборі навчального матеріалу враховувались схожість та відмінності між рідною культурою та культурою іншомовних країн. Заняття з урахуванням міжкультурних аспектів навчало студентів сприймати „чуже”, порівнювати „своє” й „чуже”, знаходити відповідності і розбіжності. Студенти вчилися виявляти й використовувати національно забарвлені сталі мовні засоби і долати міжкультурні непорозуміння у повсякденних та професійних ситуаціях спілкування.

Соціальна поведінка, співпраця та комунікація сприяли становленню виважених стосунків між студентами і викладачами або між студентами і студентами як партнерами по спілкуванню, а також стосунків між учасниками спілкування на всіх ієрархічних рівнях.

Спільне розуміння цілей і цінностей стало фактором інтенсифікації навчального процесу. Такі заняття активізували попередні знання і вміння студента, розвивали його здатність до співпраці, творчості, ініціативності; сприяли його активній участі у навчальному спілкуванні; формували здатність до повноцінної іншомовної комунікації.

Автономне навчання передбачало, що студенти вчать засвоювати технології та стратегії навчання, самостійно підходити до вирішення проблем, переносити набуті знання і стратегії на інші сфери діяльності. Автономне навчання є основою усвідомленого самостійного неперервного навчання і формує гнучку реакцію на можливі професійні зміни [3:16].

Через загальну комунікативну спрямованість навчальної діяльності формувалися всі компоненти культури професійного спілкування. З цією метою особливе значення приділяли таким формам організації навчальної діяльності студентів, як рольові й ділові ігри, дискусія, диспут, робота в групах, проектна діяльність, кейс-метод. Вказані форми сприяли формуванню ціннісних і морально-духовних орієнтацій майбутніх фахівців, адже вони передбачають їхню активну взаємодію один з одним і викладачем, рівноправні партнерські відносини, толерантність і повагу у ставленні до опонента. Вони допомагають формувати функціональну грамотність, виробляти навички побудови логічного висловлювання, закріплюють стійкі навички функціонально-правильного професійно-орієнтованого усного і писемного мовлення.

Вплив на розвиток культури професійного спілкування у студентів передбачав формування інтересу й позитивного ставлення до формування культури професійного

спілкування, пробудження потреби у інтелектуальній взаємодії, формування готовності до активної позиції у професійному спілкуванні шляхом участі у діалогічних формах навчання, орієнтації студентів на гуманні цінності [4].

З цією метою:

1. студенти залучались до активної інтелектуальної взаємодії на заняттях шляхом спільних пошуків вирішення проблемних навчальних питань;
2. на заняттях створювались ситуації успіху й емоційної підтримки;
3. вводились такі форми навчання як проект, кейс-метод, симуляція ситуацій професійної діяльності, які виходять за рамки навчального процесу і додатково стимулюють студентів завдяки тому, що результати роботи знаходять втілення на практиці, а не залишаються лише теоретичними напрацюваннями;
4. змістове наповнення дисципліни спрямувалось на ствердження гуманних цінностей.

Для засвоєння гуманних цінностей, розуміння гуманності і визнання гуманних взаємин як єдино можливих у професійному спілкуванні наповнення навчального матеріалу мало яскраво окреслену гуманістичну спрямованість. Для опрацювання на заняттях з іноземної мови добирались тексти, зміст яких був проникнутий любов'ю до близьких, повагою до людини, високою оцінкою дружби і взаємодопомоги.

При виборі навчального матеріалу викладачі керувались положеннями особистісно-зорієнтованого підходу і враховували:

1. вікові особливості й потреби аудиторії;
2. рівень фахових знань студентів і їхній комунікативний досвід;
3. тематичне, понятійне і фонове наповнення інформаційних блоків навчального повідомлення;
4. актуальність дидактичних матеріалів для самостійного виконання професійно-орієнтованих завдань (усна й писемна комунікація).

Використання таких навчальних матеріалів дозволило студентам осмислити моральні категорії, визначити духовні пріоритети, співвіднести ідеальні прагнення з реаліями навколишнього світу. Під кутом зору формування культури професійного спілкування важливим було усвідомлення майбутніми фахівцями на основі запропонованих текстів гуманного ставлення до людини у професійному спілкуванні, повага до неї, прагнення до рівноправності й гармонійності („не зміщувати пропорцій”) у відносинах.

Залучення студентів до активної участі у навчальному спілкуванні і пробудження у них потреби у формуванні культури професійного спілкування відбувалось через застосування таких прийомів:

1. кожному студентові надавалась можливість пережити ситуацію успіху, який визнавався його колегами, і відчутти власну комунікативну компетентність;
2. вклад кожного студента у вирішення проблемного питання належно оцінювався;
3. аналізувалось практичне значення доробок, отриманих завдяки нетрадиційним методам навчання.

Для реалізації поставленої мети плідним виявився метод проектів [1; 2], який ще не набув широкого розповсюдження у ВНЗ, але ми вважаємо його дуже перспективним і під кутом зору фахової підготовки, і під кутом зору розвитку культури професійного спілкування.

Прикладом може слугувати запропонований студентам 2-4-х курсів проект „Культура мови у професійному спілкуванні”.

Робота над проектом проводилась за наступним планом:

1. Визначення теми проекту. Тема може пропонуватись студентами, викладачем або зовнішньою організацією, яка потребує дослідження певного питання. У нашому випадку тема була запропонована викладачем, але під час обговорення уточнювалась і коригувалась студентами, так що її з повним правом можна вважати спільним вибором викладача і студентів.
2. Планування проекту. Було точно визначено термін проведення проекту, його зміст. Здійснено розподіл окремих завдань і складено точний графік їх виконання. Обрано методи виконання запланованої роботи.

3. Проведення проекту. Виконання розподілених завдань. Допомога викладачів у разі необхідності.

4. Завершення проекту. Презентація результатів проведеної роботи.

5. Оцінювання проекту. Критерії оцінки проекту повідомлялись викладачем студентам заздалегідь, ще до початку його реалізації. Проект оцінювався викладачами і студентами. Були зроблені цікаві і слушні пропозиції щодо покращення деяких сторін виконаного проекту, які потрібно врахувати наступного разу.

Утворені за бажанням студентів групи працювали автономно, самостійно плануючи свою роботу, консультуючись у викладача, який не надавав готового рішення питання, що виникло. Консультації мали факультативний характер, студенти не обов'язково повинні були їм слідувати. Вони могли взяти до відома думку викладача, але вирішити, що їхня колективна ідея, досягнута шляхом обговорення, є більш слушною. Це надзвичайно стимулювало активність студентів і виховувало в них відповідальність. Особливо результативною стала робота тих груп, до складу яких входили студенти, що пройшли стажування у Німеччині й могли використати досвід своєї закордонної практики.

Безліч інтерв'ю і бесід з працівниками різних господарств, фірм та організацій краще за будь-які заклики до оволодіння культурою мови переконали студентів у тому, що знання культури мови, а водночас і володіння культурою професійного спілкування є одним із факторів їхньої успішності у майбутній професійній діяльності. Отже, проект справдив ті сподівання, які покладались на нього у формувальному експерименті – викликав у студентів інтерес до професійного спілкування, пробудив потребу у колективному обговоренні проблем, сформував переконання, що будь-який внесок у загальну справу є цінним.

Особливу увагу звертали на емоційний фон занять[5]. Для позитивного емоційного наповнення аудиторних занять використовувались такі прийоми:

1. надання емоційного забарвлення викладу матеріалу з будь-якої теми замість сухого інформування у вигляді повідомлення найважливіших даних;

2. емоційність атмосфери у студентській аудиторії, яка підтримує доброзичливе ставлення учасників навчального процесу один до одного;

3. прояв небайдужості викладача до студентів, свого предмету, подій суспільного життя;

4. доречність гумору у певних ситуаціях, які дозволяють використання жартів тощо.

Велика увага приділялась мовному і мовленнєвому аспектам культури професійного спілкування та розвитку умінь і навичок аргументації. Студенти усвідомлювали, що автор навіть найкращої ідеї не зуміє переконати свого опонента, якщо не зможе дібрати зрозумілі для нього слова, якщо тон його звернення не буде доречним у даній ситуації і стосовно даного співрозмовника. Нечіткість вимови, плутанина у лексичних засобах, невідповідність стильового забарвлення мають наслідком повну приреченість до невдачі. Аргументуючи свою позицію, слід було прислухатись і до аргументів опонента, знаходити в них раціональне зерно, адже обидва партнери були налаштовані на співпрацю і зацікавлені у вирішенні проблеми.

Для студентів були підготовлені методичні розробки, призначені для допомоги їм у подоланні утруднень у професійному спілкуванні, пов'язаних із:

1. відсутністю умінь опрацювання спеціальної літератури;

2. сприйняттям професійної інформації на слух;

3. пошуком інформації в Інтернеті;

4. підготовкою коротких письмових повідомлень на професійні теми;

5. підготовкою усного публічного виступу в професійно-орієнтованому монологічному (доповідь, повідомлення) і діалогічному (бесіда, дискусія, диспут, „круглий стіл” тощо) мовленні.

**Висновки.** Формування і розвиток культури професійного спілкування майбутніх вчителів іноземної мови має відбуватися через комунікативну спрямованість навчальної діяльності. Ефективним є застосування на основі „Рамкової програми з німецької мови для професійного спілкування для вищих начальних закладів України” таких форм організації навчальної діяльності студентів, як рольові й ділові ігри, дискусія, диспут, робота в групах, проектна діяльність, кейс-метод.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іонова О.М. Метод проєктів як засіб розвитку творчості особистості / О.М. Іонова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя. – 2006. – Вип.38. – С.74–80.
2. Колесникова О.Г. Проєктний метод навчання та його значення для активізації пізнавальної діяльності учнів / О.Г. Колесникова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2003. – Вип.24. – С.321–325.
3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Амеліна С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінова Н.С. та ін.] – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.
4. Романенко М.І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філософ. наук: спец. 09.00.10. – Дніпропетровськ, 2003. – 32 с.
5. Aebli, Hans. Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation. – Stuttgart: Klett-Gotta, 1991. – 412 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Світлана Амеліна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філології Дніпропетровського державного аграрного університету.

*Наукові інтереси:* культура професійного спілкування, семантика, синтаксис.

## **WAS HEIßT UND ZU WELCHEM ENDE LERNT MAN LATEIN? ZUR AKTUALITÄT EINER GROßEN EUROPÄISCHEN TRADITION**

**Richard J. BRUNNER (Ulm, Deutschland)**

*In Anlehnung an den berühmten zeugmatisch konstruierten Titel von Friedrich SCHILLERS (1759-1805), des deutschen Dichters und Philosophieprofessors Jenaer Antrittsvorlesung: "Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte. Eine akademische Antrittsrede" (gehalten am 5. Mai 1789) möchte ich Ausführungen zur Aktualität einer großen Tradition machen, zum Latein als Europas Kommunikationssprache (Gemeinsprache) und als Gefäß europäischen Erbes.*

### **Das unsterbliche Gespenst Latein**

Menschen verschiedenster Schichten der Gesellschaft bereisen heute die Kulturstätten Griechenlands und Italiens. Berichte über die Erschließung dieser Stätten und neue Funde an diesen und anderen Orten des Mittelmeerraumes finden Aufmerksamkeit wie kaum jemals zuvor. Das dadurch deutlich werdende Interesse an geschichtlichen und kulturellen Zeugnissen und Denkmälern ist bemerkenswert und erfreulich.

So überrascht es eigentlich, dass man auf Taubheit und Ablehnung stößt, wenn man es unternimmt, für die Sprachen der Griechen und Römer zu plädieren, für das Erlernen von Latein und Griechisch einzutreten und auf das Bemühen um die sprachliche Überlieferung der antiken Völker als für Gymnasium und Universität wichtig und lohnend hinzuweisen. In der großen Öffentlichkeit und von Kritikern, deren Blick für das Ganze oft durch Nützlichkeitsdenken und durch politische Einseitigkeit getrübt wird, ist auf unsere und die Argumente vieler Einsichtiger zu hören, die Antike habe nicht den so oft behaupteten Modellcharakter für die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse und das Weltverständnis unserer Zeit. Die Kritiker bestreiten gar den Bildungswert der alten Sprachen überhaupt und sagen, die Beschäftigung mit diesen sei Luxus und laufe fortschrittlichem Denken zuwider.

Man glaubt kühn, ja verwegen, an die Schaffung einer perfekten Welt, die in einer hohen, gesicherten, äußeren Lebensqualität begründet liegt.

Wenn wir die Antike, die sich uns abgeschlossen darbietet, nicht nur als bewahrendes Element der Kontinuität, sondern auch als Wandel und Bewegung bedingendes Element verstehen und entsprechend in sie einführen, wird sie notwendig zu einem bedeutsamen Erfahrungsraum mit einem Ansporn zur Leistung, mit einer Absage an menschliche Resignation, mit einer gesunden Skepsis gegenüber allem, was in das Reich der Utopie gehört.

Die europäische Integrationsbewegung ist als politischer Prozess geeignet, die Europäer in ein supranationales Milieu hineinzuziehen, in dem niemand gezwungen wird, sein sprachliches und kulturelles Erbe aufzugeben, gleichzeitig aber erwartet wird, dass jeder seinen Beitrag zum Bau des gemeinsamen "Hauses Europa" leistet. Die Geschichte wird zeigen, ob die Europäer reif genug für europäische Idee und Identität sind.

Wenn zwei dasselbe sagen, so ist es nicht mehr dasselbe, letzten Endes kann man daher gar nicht übersetzen. Man kann es, soweit in allen Sprachen die eine Sprache der Menschheit ist. Daher können

wir zu unserer Muttersprache jede noch so fremde Sprache dazulernen. Daher können wir in mehreren Sprachen leben.

Ein Europa, das diesen Namen verdient, ist unteilbar. Alle europäischen Völker sind von der Antike geprägt. Prag und Hamburg, Krakau und Salamanca, München und Paris, Reval und Lissabon, Straßburg und Ulm sind Schwesterstädte. Das Lebens- und Weltgefühl der Europäer beruht auf Gemeinsamkeiten der Religion und Philosophie, der Dichtung, der Musik, der Baustile und nicht zuletzt auf einer lateinischen Tradition, die das antike Erbe über das Mittelalter an die Neuzeit weitergegeben hat. Die selbständigen Nationalkulturen haben dieses gesamteuropäische Bewusstsein nie behindert, sie haben sich ihm weithin zu verdanken.

Es wird heutzutage vielfach – mehr oder weniger heftig – diskutiert, welchen Nationalsprachen der Vorrang als Amtssprachen in einem Vereinten Europa gegeben werden sollte. Und so möchte ich in meinen Ausführungen von der Aktualität einer großen Tradition, vom Latein als Europas Kommunikationssprache reden, von einer Sprache, in der alle jene schrieben, die Europas Gedankenwelt formten, von einem geistigen Band, das die Völker Europas zusammenhält: die Geschichte einer europäischen Idee.

„Wenn wir heute eine Bilanz unseres geistigen Besitzes aufmachten, so würde sich herausstellen, dass das Meiste davon nicht unserem Vaterland, sondern einem gemeinsamen europäischen Fundus entstammt. In uns allen überwiegt der Europäer bei weitem den Deutschen, Spanier, Franzosen. Vier Fünftel unserer Habe sind europäisches Gemeingut“. Dies sagte der spanische Dichter und Verfasser einer Reihe von Essay-Bänden JOSÉ ORTEGA Y GASSET (1883-1955). Eine ganz wunderbare Feststellung von ORTEGA, weil sie stimmt. Dieses Statement ist heute noch gültig. Es waren ja die Römer, die uns letztlich mit der lateinischen Sprache beglückt haben und damit aber auch mit allen Ideen, die damit einhergingen.

Es war die prägende Sprache, es war die Wissenschaftssprache auch über viele Jahrhunderte und wir haben in der lateinischen Sprache zudem die Wurzeln unseres Staatsdenkens gelernt. Alle Kinder Europas, auch das Deutschland innerhalb des *Limes*, waren von Rom geprägt. Rom war die Mutter des Abendlandes.

Jeder Diplomat, die päpstliche Kurie natürlich, jede landesherrliche Kanzlei, jeder Jurist, alle Wissenschaftszweige bedienten sich des Latein, und dazu jeder Gebildete.

Das Lateinische, die Verwaltungs- und Staatssprache des Römischen Reiches, hat bekanntlich dessen Verfall und Untergang – gewissermaßen als ein geistiges Fundament – zwei Jahrtausende lang in ungebrochener Machtstellung überdauert. Dies beruhte zweifelsohne auf der geistigen Leistung der Römer. Das zeigt sich im römischen Recht, das immer an die lateinische Sprache gebunden blieb, und genau so an der sonstigen literarischen Produktivität.

Die Macht der lateinischen Sprache begann erst mit dem einbrechenden Nationalismus zu schwinden. Aber der ganze Bau bröckelte, wenn auch nicht so langsam wie er hochgezogen worden war, keineswegs auf einmal ab. Noch um 1800 wurde in den traditionsreichsten Gymnasien des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation auf lateinisch unterrichtet und gesprochen, so dass deren Schüler noch bis 1848/49 in gelehrten Angelegenheiten auf lateinisch miteinander korrespondierten. Bis 1840, über 800 Jahre lang, führte das ungarische Parlament seine Debatten in lateinischer Sprache. Dabei gehört Ungarisch nicht zur indogermanischen Sprachfamilie. Der kluge und zähe österreichische Kaiser LEOPOLD II. machte im vielsprachigen Habsburgerreich das Lateinische wieder zur Amtssprache.

Eine starke Bresche in das lateinische Bollwerk schlugen jene Disziplinen, die man gegen Ende des 18. Jahrhunderts auch dem Volk zugänglich d. h. verständlich machen musste. Das galt in erster Linie für die Gesetze und die Jurisprudenz. Vom Latein fielen auch sehr bald die exakten Naturwissenschaften ab, die moderne Technik verzichtete von Anfang an auf diese Sprache; vor etwas mehr als einem halben Jahrhundert begann sich auch die Medizin immer weiter von ihrem Idiom zu lösen. Und schließlich wurde ihr sogar die katholische Kirche untreu! (Seit 14. September 2007 ist jedoch die lateinische Liturgie wieder zugelassen). Die Schulverwaltungen wollten beim Abbau der lateinischen Sprache im öffentlichen Leben nicht zurückbleiben und haben drastische Streichungen im Lehrplan für den Lateinunterricht vorgenommen. So scheint es heute auf dem ersten Blick, als würde die bekannteste und berühmteste aller so genannten toten Sprachen erst in unseren Tagen endgültig begraben.

Der Verlust des Latein als einer internationalen Gemeinsprache (Koine) für alle öffentlichen und gemeinsamen Bereiche wurde und wird oft bedauert. Der größte Nachteil ist, dass bisher keine andere Sprache ihre Funktion als Nachfolgerin zu übernehmen vermochte. Die Ansätze dazu Englisch im westlichen Bereich und Russisch im östlichen – verfolgen ganz andere Ziele als es dem Lateinischen gegeben war. Jeder Gebildete muss jetzt zwei oder drei europäische Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch) statt einer lernen – und häufig genug lediglich für einen Beruf, während früher Latein für alle reichte. Und schließlich herrscht bei Konferenzen jeglicher Art auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Publikations-wesens ein wahrhaft babylonisches Sprachengewirr, das oft von Dolmetschern bzw. Resümees beseitigt werden muss

Wenn man allerdings die gegenwärtige Situation der lateinischen Sprache etwas genauer betrachtet, kommt man zu dem Ergebnis, dass viele Gebiete des öffentlichen und geistigen Lebens das Erlernen der lateinischen Sprache noch attraktiv machen. Lateinisch ordentlich zu können, ist also heutzutage noch lange keine müßige Liebhaberei oder kein sprachlicher Luxus, sondern von ganz unmittelbarem Wert für die große Zahl jener Gymnasiasten, die ein Universitätsstudium vor Augen haben, wobei die Wahl der Fakultät oder das Berufsziel kaum eine Rolle spielt. Die Kenntnis dieser Sprache für das akademische Studium und die wissenschaftliche Arbeit ist in zahlreichen Fällen ganz unentbehrlich. Es dient aber auch jedem, der am geistigen Leben der Gegenwart verständnisvoll teilnehmen will.

Das Lateinische hat infolge seiner langen dominierenden Stellung bei den europäischen Völkern tiefe Spuren hinterlassen. Wir sind überall von römischem Denken und lateinischen Wörtern umgeben: *votum, civitas, error, lex, liberalitas, casus belli*. Wenn auch die Christen das lateinische *sacramentum*, ursprünglich der „Fahneneid“ des Soldaten, religiös umdeuten und wenn der Benediktinerpater CAELESTIS EICHENSEER mit seinen Lateinfreunden in Saarbrücken für „Reißverschluss“ lateinisch *clusura tractilis* nachbildet und die deutsche Fassung: *Neues Latein-Lexikon – Lexicon recentis latinitatis* (Darmstadt 2000, S. 312) dafür *rapida verticularum oclusio* lexikalisiert, wird Latein nicht wesentlich verändert und bleibt in ihrem Kern die Sprache CICEROS. Diese Nachwirkungen zwingen uns noch in seinen Bann, ob wir es wollen oder nicht.

Es sei hier nur auf die Tatsache hingewiesen, dass die lateinische Sprache als Mutter in den romanischen Sprachen (Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Rätoromanisch oder Ladinisch und Rumänisch) weiterlebt. Es ist infolge der Ähnlichkeit dieser Idiome mit dem Lateinischen kein Zufall, dass die Kenntnis der römischen Muttersprache das Erlernen irgendeiner romanischen Tochtersprache ganz wesentlich erleichtert und beschleunigt. Deshalb teilen auch gute fortschrittliche Sprachschulen (schon seit vielen Jahren) ihre Kurse nach Teilnehmern mit und ohne Lateinkenntnisse ein. Latein nützt auch enorm der muttersprachlichen Kompetenz; Deutschlehrer merken immer, welche ihrer Schüler Latein lernen.

Bemerkenswerte Vorteile besitzen Lateiner begreiflicher Weise auch, wenn es gilt, der immer weiter um sich greifenden Flut der technischen Fachausdrücke und Fremdwörter auf allen Gebieten des Lebens Herr zu werden, da es sich mit überwältigender Mehrheit um Wörter oder Ableitungen lateinischer Herkunft handelt. Diese Fremdwörter kommen bekanntlich auch in den germanischen Sprachen vor. 75 Prozent der deutschen Fremdwörter entstammen dem Lateinischen, wie unser Wort „Kaiser“, das offenbar zu einer Zeit übernommen wurde, wo man noch nicht *zäsar* (caesar), sondern *kaisar* aussprach. Abgesehen vom Deutschen finden wir Lehn- und Fremdwörter besonders im Englischen. Das Englische hat nicht nur eine gewaltige Menge lateinischer Ausdrücke während des Mittelalters aufgenommen – rund 60 Prozent haben lateinische Wurzeln – sondern wird gegenwärtig durch weitere Frachten überschichtet, besonders auf dem Gebiet der medizinischen Terminologie durch die Amerikaner. Alle diese neuen Termini über Krankheiten und ihre Behandlung verraten ganz deutlich – ungeachtet der englischen Verkleidung – ihre lateinische Herkunft. Jeder Kenner des Englischen, ob Mediziner oder nicht, wird bestätigen, dass die Kenntnis des Lateinischen das Erlernen des Englischen außerordentlich erleichtert. Schließlich gibt es noch zahlreiche Studienfächer, die ohne Lateinkenntnisse nicht zu betreiben sind. Hierher gehören zuerst die philologischen Wissenschaften. Es seien nur Fächer der allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft und das Studium der alten und neuen Sprachen samt ihren praktischen Anwendungsbereichen (Lehramt) genannt. Das Hauptgebiet aber machen die historischen Disziplinen aus. Zu diesen zählen hier der besseren Übersicht wegen alle Fächer, deren Forschungsradius ganz oder teilweise die Jahrtausende zwischen

einsetzender Frühgeschichte und ausklingendem Mittelalter umfasst. Das ergibt eine ebenso vielfältige wie bunte Palette von Fächern unterschiedlicher Richtung. An nicht wenigen von Ihnen besteht auch ein praktischer Bedarf. Das Latein lebt also, wenn auch stark beschnitten, in seiner einst universalen Verwendbarkeit noch weiter.

Was ist denn nun dieses Latein als Lernsprache, das manchmal solche Schulschmerzen bereitet und als außerordentlich schwierig verschrien ist? Zuerst sei verraten, dass es keine spezielle Begabung erfordert. Es steht jedem gymnasialtauglichen Schüler und jeder Schülerin offen, verlangt aber das gleiche Mitgehen mit dem Lehrstoff. Das besteht im Lernen der Vokabeln und der Grammatik. Wird dieser Weg vom Anfang an eingehalten, ergibt sich mit der Zeit wie ganz von selbst ein sich steigerndes Training der Konzentrationsfähigkeit, es festigt sich Gedächtnis und Phantasie, was schließlich die Kombinationsfähigkeit als auch das Reflexionsvermögen steigert. Die genannten Merkmale kennzeichnen den idealen Sprachlerntyp des Lateinischen. Die Schüler können mit den lateinischen Formen wie mit einem Baukasten spielen und kommen allmählich zum Nachdenken über Sprache schlechthin. Sie begreifen schnell, wie ökonomisch die lateinische Sprache strukturiert ist. Was im Lateinunterricht an elementaren Grammatikstrukturen vermittelt wird, ist ein unschätzbare Vorteil beim Erlernen jeder weiteren Sprache. Wenn der Mensch, wie Johann Gottfried HERDER (1744-1803) sagt, eine Grammatik lernen muss, um ein „Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe“ zu erwerben, warum dann nicht die lateinische Grammatik, die sich so gut dafür eignet, Sprache als ein System sichtbar zu machen?

Die lateinische Schullektüre entwickelt zudem ein Interesse an allgemeinen, überzeitlichen Stoffen, die in die Welt der Römer führt, die trotz aller Fremdheit doch immer wieder in unsere Gegenwart hereinragt. Beides zusammen kann eine Disposition zum logisch-kausalen Denken entwickeln. Und das ist schon etwas! Latein ist kein elitäres Fach mehr, auch wenn es gymnasialen Anforderungen in besonderer Weise entspricht. Schon im 17. Jahrhundert forderte der große böhmische Pädagoge Jan Amos COMENIUS (tschech. *KOMENSKÝ*), dass neben der Muttersprache alle Kinder Latein lernen sollten, um ihnen so den Zugang zur europäischen Kultur zu ermöglichen.

Das Lateinische wird im Gegensatz zum Französischen oder Englischen längst nicht mehr zum Zweck aktiver Sprachbeherrschung gelehrt, so dass ihrer spontanen Verwendung in einer aktuellen Redesituation kein Wert beigemessen wird. Sie ist auf passives Können (Lesen, Verstehen, Übersetzen) zugeschnitten. Ihr Bereich ist also nicht die Kommunikation, sondern die Reflexion. Durch Bilder, Rätsel und Spiele helfen die Lehrer den Kindern, sich Wörter einzuprägen, manche setzen für Sprachübungen Computer ein, und andere singen lateinische Lieder, *Cantica Latina*. Die Schüler machen auch lateinische Gedichte, schreiben Schulszenen oder verfassen gar Fußballreportagen in Latein. Projektunterricht im Fach Latein ist längst selbstverständlich. Aus Bremen, Helsinki und dem Vatikan kommen die „*Nuntii Latini*“, Nachrichten in Latein, produziert von den jeweiligen Radiostationen.

Das Lateinische steht im Ruf einer logischen Sprache, ist aber in Wirklichkeit so wenig logisch wie alle übrigen Sprachen. Wohl aber zwingt und erzieht sie zur logischen Reflexion, weil sie mit ihren kargen grammatischen Mitteln rationeller und damit logischer als andere Sprachen, etwa das Griechische oder Deutsche, verfahren muss. Dadurch wird das Lateinische klarer: streng im gedanklichen Aufbau und der Diszipliniertheit des sprachlichen Ausdrucks – und es hält (wiederum im Vergleich zu anderen Sprachen) an der Beziehung zwischen inhaltlichen und formalen Baugliedern der Aussage fest. Mit anderen Worten: Die Sätze wirken wie gestanzte: knapp, eindeutig, prägnant – und geschlossen. Nicht umzustellen oder umzudeuten, nach festen Regeln gebaut. In seinem Roman „*Die folgende Geschichte*“ hat der holländische Schriftsteller CEES NOOTEBOOM die Schönheit der lateinischen Sprache eindrucksvoll gerühmt: „*Nie wird es wieder eine Sprache wie Latein geben*“, schreibt er, „*nie mehr werden Präzision und Schönheit und Ausdruck eine solche Einheit bilden. Unsere Sprachen haben allesamt zu viele Wörter, man sehe sich nur die zweisprachigen Ausgaben an, links die wenigen, gemessenen Worte, die gemeißelten Zeilen, rechts die volle Seite, der Verkehrsstau, das Wortgedränge, das unübersichtliche Gebrabbel.*“ Es tut in der Tat wohl, eine Sprache wie das Lateinische zu lesen, die entschieden, nicht vieldeutig, nicht umdeutbar, klar und schlicht die Dinge zu sagen versteht, und, soweit es überhaupt einer Sprache möglich ist, Gedanken in Worten restlos auszudrücken vermag. Die lateinische Sprache lebt aus dem Verbum (Tätigkeitswort), aus der Kraft also, Aktivität, Handeln, action. Darum denkt sie schneller und ist kürzer als andere Sprachen.

Zudem wirkt die lateinische Sprache so konservativ wie das römische Volk, denn „des Volkes Seele lebt in seiner Sprache“. Auf dieses abgewandelte griechische Sprichwort (Sokrates: „Wie der Mensch, so seine Rede“) beruft sich SENECA der Jüngere in einem Brief an den römischen Dichter Gaius LUCILIUS über die lateinische Sprache: „*Talis hominibus fuit oratio qualis vita*“ (ep. 114,1). Wörtlich: „So war den Menschen die Rede wie das Leben“. Also: Die Menschen sprechen so, wie das Leben ist. Und das römische Leben war jahrhunderte lang vom Bauerntum geprägt und von der Legalität beherrscht. Den Kindern wurden anstatt Märchen Gesetze als Fabeln vorgesetzt, die Dichtungen kamen erst viel später. Nicht einmal ein eigenes Wort für den Dichter gab es, man musste sich mit einer Entlehnung aus dem Griechischen – *poeta* – behelfen. Die lateinische Sprache hat dementsprechend keinen Platz für Unaussprechliches, Schwebendes, Ahnungsvolles. Es wird direkt alles gesagt, weil der Römer mehr Scharfsinn als Tiefsinn besaß. Damit hängt auch zusammen, dass man in Anlehnung an die unvergleichliche Prägnanz des Lateinischen bis heute Inschriften, Widmungen, Mottos, Devisen in dieser Sprache abfasst und dass sie – wie schon ausgeführt – der Wissenschaft dient: der Arzt, der Apotheker, der Zoologe, der Physiker, Chemiker und Mathematiker drücken sich bei ihren Definitionen mit begrenzten und geordneten Begriffen in ihr international verständlich aus, ebenso wie der Jurist, der Philosoph, der Philologe und Linguist. Aus inneren Gründen ebenso wie aus äußeren Zwängen.

Das Übersetzen aus dem Lateinischen und noch mehr in das Lateinische, das stete Ringen um den treffenden Ausdruck gab, als das Lateinische bei uns noch gründlicher betrieben wurde als – leider – heute, jene geistige Wendigkeit, Gründlichkeit und Zucht, von dem die „älteren Lateiner“ unter uns immer noch zehren und die es zu würdigen wissen, welche enorme Bedeutung das Lateinische auch für unseren heutigen Sprachgebrauch besitzt.

Es herrscht die Meinung, das Latein sei im 18. Jahrhundert gestorben, damals als es aufhörte, die internationale Sprache von Wissenschaft und Universität zu sein. Latein ist jedenfalls nie ausgestorben, wie etwa das Hethitische oder das Etruskische.

Latein ist eine als kulturelle Gegebenheit unter uns fortwirkende Sprache – das Gefäß europäischen Erbes; kann man das Leben einer Sprache leugnen, in der alle jene schrieben, die Europas Gedankenwelt formten: Thomas Mann, Kepler, Kopernikus, Newton, Bacon, Linné, Vesalius, Grotius, Descartes, Leibniz, Hobbes, Spinoza, und unzählige Andere?

Die ‚scheintote‘ Sprache ist wieder da und erlebt eine Renaissance. Seit etwa zwei Jahren steigen deutschlandweit die Anmeldezahlen für Latein und derzeit lernen etwa 810 000 Schülerinnen und Schüler, rund 30 Prozent mehr als im Jahr 2000, an Latein-Gymnasien Latein und lassen sich von der Sprache der Römer faszinieren. Das ist ein knappes Drittel aller Gymnasiasten in Deutschland.

Trotz des steigenden Ansehens und Interesses wird Latein von etlichen Bildungspolitikern leider vielfach als dünnelhaft-elitär angesehen.

„Immer von neuem sagen sie tot die lateinische Sprache. Jedes Begräbnis jedoch hat sie gesund überlebt“, heißt es in dem schönen Epigramm des vormaligen Herausgebers der Stuttgarter Zeitung JOSEF EBERLE: „*O quoties obitum linguae statuere Latinae! Tot tamen exsequiis salva superstes erat.*“

Nicht umsonst zählt u. a. Latein zu den Schleifsteinen des menschlichen Geistes, für dessen Disziplinierung und Phantasie diese Sprache sehr wichtig ist.

Haben nicht die Israeli die 3.300 Jahre alte so genannte tote hebräische Sprache wieder erweckt und zur Sprache eines modernen Staates gemacht? Latein ist die Muttersprache Europas. Das lateinische Erbe hält Europa zusammen. "Keine politische oder wirtschaftliche Organisation kann jemals leisten, was die kulturelle Einheit uns gibt" sagt der englische Nobelpreisträger Thomas Stearns ELIOT, – und dieses Wort, meine ich, gibt Stoff zum Nachdenken!

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ріхард Й. Брунер** – професор, доктор, лінгвіст – психолог, керівник логопедичної школи імені Ріхарда Й. Брунера, почесний професор Українського вільного університету в Мюнхені, почесний професор та доктор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, діючий член Української академії наук м. Львів; почесний член Української спілки вчителів німецької мови та германістів.

*Наукові інтереси:* дослідження природи та сутності мови, лінгвістичний підхід до вивчення афазії (мовних розділів).



## **СОЦІАЛЬНІ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ НА ШЛЯХУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**Раїса ГРИШКОВА (Миколаїв, Україна)**

*У статті визначено культурологічні та соціальні бар'єри на шляху формування іноземної комунікативної компетенції студентів. Пропонуються розроблені автором способи подолання виявлених бар'єрів у процесі навчання англійської мови.*

*Social and cultural barriers on the ways of forming students' competence in a foreign language are defined in the article. Ways of removing the existing barriers are worked out and described by the author.*

Радикальне реформування українського суспільства, зумовлене суттєвими змінами в політичному, економічному, соціальному та культурному житті країни, активно формує нову соціокультурну реальність, яка характеризується новими відносинами між людьми, новими умовами розвитку, особливою системою цінностей, норм і правил, потреб і засобів їх задоволення. Коли ці норми та правила перетворюються на внутрішню програму поведінки особистості, вони забезпечують узгодження функціонування, сталість і надійність певної сфери соціуму.

Водночас новітнє суспільство є планетарною цивілізацією, де різні культури взаємно переплетені так, що виживання людини забезпечується збереженням рівноваги культурної багатоманітності. Сучасний фахівець повинен бути готовим займатись професійною діяльністю в полікультурному світі, в той час як він виховувався в певному культурному середовищі та свідомо поділяє його нормативи й цінності.

Особливість будь-якої національної культури полягає в тому, що вона характеризує інтегральні моменти національного життя, які складають основу нації й забезпечують подальший національно-культурний розвиток. До них відносяться мова, звичаї, традиції народу, релігія, художня культура, національний характер, національна самосвідомість, почуття національної гідності [1: 19].

З огляду на необхідність підготовки майбутнього фахівця до ефективного функціонування в академічному та професійному середовищі в умовах полікультурного середовища підвищену увагу викликає зараз проблема володіння іноземними мовами, без чого неможливо інтегруватись у європейське та світове співтовариство.

У рамках розробки нових принципів, цілей, методів та засобів навчання іноземних мов студентів вищих навчальних закладів, яким присвячуються дослідження багатьох вчених (Першукова О.О., Сисоєв П.В., Тер-Мінасова С.Г., Бех П.О., Крючков Г.Г., Черноватий Л.М. та ін.) окремо виділяється питання формування іноземної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, оскільки від сформованості їхньої іноземної компетенції залежатиме рівень розвитку міжнародних зв'язків, а в подальшому й успішна інтеграція країни у європейське співтовариство, міжнародне співробітництво та взаєморозуміння.

Проблеми формування іноземної комунікативної компетенції студентів-філологів у процесі навчання іноземної мови досліджували Ніколаєва С.Ю., Олійник Т.І., Рудакова Л.Ф., Складенко Н.К., Тараненко І.Г., Калініна Л.В. та ін. Наукові праці Мельник П.Ю., Тарнопольського О.Б., Топалової В.М., Кожушко С.П., Морської Л.І. торкаються формування у студентів іноземної комунікативної компетенції з позицій міжкультурного спілкування у професійній сфері. Водночас питання щодо подолання бар'єрів на шляху до взаєморозуміння й співпраці представників різних культур не може вважатись достатньо вивченим і потребує окремого дослідження. Тому метою даної статті є висвітлення результатів дослідження культурологічних та соціальних бар'єрів на шляху формування іноземної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей (майбутніх економістів, політологів, екологів, правознавців, соціальних працівників тощо) у процесі навчання іноземної мови.

Завданнями статті передбачається:

- визначити існуючі культурологічні та соціальні бар'єри на шляху формування іноземної комунікативної компетенції студентів ВНЗ;

- запропонувати способи усунення визначених бар'єрів у процесі навчання іноземної мови майбутніх фахівців.

На початку ХХІ століття все більш нагальною стає проблема мирного співіснування та продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прихильників різних стилів життя, представників різних культур. Тенденції розвитку світової співдружності свідчать, що в глобальному масштабі єдиним шляхом до прогресу людства є інтеграція на рівні виробництва, споживання, формування національної самосвідомості, розвитку міжкультурних зв'язків [2]. Багато людей сприймають культурну ідентичність у мультиполярному просторі не як дещо гарантоване, а як суперечливе і процесуальне. Водночас сприйняття розбіжностей між культурами веде до необхідності міжкультурного діалогу.

Духовне збагачення особистості відбувається в складних еволюційних процесах за допомогою розширення структури знань, пошуку та обміну інформацією, процесів саморегулювання, накопичення, запам'ятовування, збереження інформації у сукупності сенсорних ознак, її перетворення у власну на базі різних логічних схем. Інформаційне озброєння йде через сприйняття, яке служить передумовою самооцінки діяльності, інтелектуального, мовного, культурного спілкування, при наявності спільного тезауруса, володіння універсальними для всіх культур і мов еталонами та фактами.

Для адекватного сприйняття носіїв іншої культури та співпраці з ними необхідно не тільки навчати іноземної мови, а й формувати у студентів розуміння чужої історії, культури, менталітету, виховувати їх у дусі толерантності до різних стилів життя та світосприйняття. Домінуючими мотивами життя у полікультурному просторі, духовного збагачення та співпраці є прагнення до знань, допитливість, привабливість, екзотичність нової культури та мови; їх пізнавальна цінність, зіткнення інтересів, відкриття нового світу, інтелектуальне присвоєння культурних цінностей, пізнання незнайомого, засвоєння нових норм, порушення стереотипів.

Проте присвоєння нової інформації, культурних цінностей не є однаковим для всіх. Змістовне структурування має суб'єктивний характер: одна й та ж інформація сприймається й оцінюється по-різному. На думку В.В.Сафонової, цінності, настанови, навички обробки, оперування, когнітивний стиль діяльності, психологічні, національні особливості впливають на відношення та сприйняття інформації, яка поступає до суб'єкта учіння. Парадигма розумових дій, яка вже склалася у суб'єкта в різних системах виховання та навчання, повинна бути включена в процес пізнання нової цивілізації, культури, яка відрізняється за багатьма параметрами, категоріями узагальнення, рівню абстрагування, обсягу понять [3].

На підставі аналізу наукової літератури, анкетування студентів та викладачів англійської мови та враховуючи власний педагогічний досвід, до факторів, які блокують взаєморозуміння й взаємодію та створюють бар'єри в процесі спілкування з представниками іншої культури, нами віднесено:

- багаторічну закритість українського суспільства;
- існуючі стереотипи;
- безпідставні негативні установки, забобони, упередження;
- відчуття власної меншовартості, сформоване в радянські часи;
- некритичне засвоєння стандартизованих суджень.

Закритість українського суспільства в радянські часи сприяла вихованню у декількох поколінь українців підсвідомого несприйняття всього чужого, іноземного, невідомого. Радянська пропаганда нав'язувала людям негативні стереотипи сприйняття англійців як людей зарозумілих, зверхніх, позбавлених емоцій, пихатих, не налаштованих на діалог та співпрацю. Американці, завдяки зусиллям апологетів радянської доби, поставали перед нами як носії ворожої нам ідеології споживання, розкутості, панування долара, поклоніння приватній власності, неприйнятних і незрозумілих способів життя тощо. Все це зараз дається взнаки, оскільки в багатьох сім'ях дотепер переважає негативне ставлення до носіїв англійської мови, яке базується на відсутності правдивої інформації, безпідставних негативних установках, забобонах та упередженнях.

Негативні стереотипи тієї чи іншої нації блокують взаємодію, заважають діалогу, входять до фіксованої установки, створюють негативний настрій на сприйняття нової культури,

призводять до афективних чи негативних реакцій, до виникнення психологічних бар'єрів, неприйняття чужої культури.

Як стверджує І.Г.Тараненко, різні розходження, розбіжності зумовлені засобом світосприйняття, нетотожністю вербальної категоризації дійсності в різних мовах. Індивідуальні розходження залежать від рівня вихідної інформації, яка враховує установку адресата на її сприйняття, від попередньої інформації, яка пов'язана з фоновими знаннями, деталями дійсності, культури, побуту, від інтелектуального рівня, суб'єктивних інтерпретацій при декодуванні, від семантичних систем свідомості, образу світа, предмета [4].

Ще одним негативним наслідком заангажованої радянської пропаганди є перехід від культуроцентризму до відчуття власної меншовартості та провінціальності, характерне для сучасного українського суспільства. Багато студентів вважають, що в невеликих містах, де вони мешкають, “нічого не відбувається”; всі значущі події мають місце тільки в столицях, там вирішуються питання щодо подальшої долі народу і країни.

У той же час основна риса культури і освіти, що проявилась на порозі ХХІ ст. і буде визначати її розвиток впродовж усього століття, – це її діалогічність. Перехід до нового гуманістичного мислення відкрив для людства можливість та необхідність спілкування “на рівних” із культурами як минулих історичних епох, так і різноманітністю сучасних культур з різними соціальними та географічними етимологіями. Наразі іншомовна підготовка студентів-нефілологів спирається на концепцію діалогу культур М.М.Бахтіна і В.С.Біблера к безальтернативну філософію співіснування культур у сучасних полікультурних спільнотах та філософію освіти для ХХІ століття Б.С.Гершунського. В Україні також поширена сучасна концепція іншомовної освіти Ю.І.Пассова, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на діалозі рідної та іноземної культур. Мета такої освіти – навчання мови через культуру, культури через мову, формування *homo moralis*: людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі стійкі моральні орієнтири. Такий діалог культур виконує важливу розвиваючу функцію в сучасному суспільстві для освіти особистості.

Ідея підходу до освіти й виховання з позицій взаємовпливу культур значно поширилась у зарубіжній педагогічній науці наприкінці минулого століття. Одна із сучасних концепцій розвитку постіндустріального суспільства, автором якої є академік С.Квятковський [6], пов'язана із вступом людства в процес формування єдиної планетарної цивілізації, що спрямована на відродження самоцінності кожного індивіда, самоактуалізації людини, формування її як особистості, яка здатна чинити спротив життєвим труднощам. Головна ідея концепції – соціокультурна адаптація людини в світі. Особлива роль у цьому належить іноземним мовам, за допомогою яких і відбувається безпосередній чи опосередкований діалог культур – рідної та іноземної. Іноземна мова в сучасних умовах інтенсивних міжнародних контактів стає важливим засобом узагальнення пізнання дійсності й міжкультурної комунікації та взаємодії.

Культурна комунікація не може бути монологічною, вона передбачає взаємні питання, з'ясування та розуміння. Реалізація демократичних свобод у політиці, культурі, освіті може здійснюватися лише через діалог об'єктів та суб'єктів цих сфер духовного життя. Численність ідеологій, наукових концепцій, релігійних поглядів, моральних оцінок, політичних пристрастей, художніх форм та напрямків ставить людину перед необхідністю самовизначення – вибору своєї позиції та її захисту, що можливе тільки у вільному діалозі.

Результати нашого дослідження, яке проводиться з 2005 року на базі Чорноморського державного університету імені Петра Могили, свідчать, що саме в процесі роботи над розширенням у студентів іншомовної комунікативної компетенції відбувається визнання своєї приналежності до певної нації, усвідомлення власної національної ідентичності. Цьому сприяє й запроваджена нами компаративна технологія формування іншомовної комунікативної компетенції студентів у ході навчання англійської мови. За цією технологією для побудови плідного діалогу, успішного обміну інформацією, мовної комунікації враховується:

- коефіцієнт інформативності запропонованого для опрацювання матеріалу;
- різні блоки селекції, фільтрації і кодування (декодування) інформації у різних учасників навчального процесу;
- прагматичні потреби і їхня цінність для суб'єктів учіння;

- можливість несприйняття, викликану різними чинниками, на які неможливо впливати у процесі вивчення мови;
- рівень емоційного задоволення.

У ході дослідження з'ясувалось, що до культурологічних бар'єрів слід віднести монокультурну замкнутість при визначенні культурного фону країни, де функціонує мова, що вивчається. Як правило, ми діємо за принципом "одна мова – одна культура – одна країна", що не відповідає реаліям сучасного полікультурного світу. Так, наприклад, вивчаючи США, ми зазвичай звертаємо увагу тільки на англійську культуру, ігноруючи той факт, що в Сполучених Штатах мешкають багато представників інших культур: індіанської, іспанської, латиноамериканської та ін.

Досліджуючи способи усунення культурологічних та соціальних бар'єрів на шляху формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови, ми дійшли висновку, що вирішальною умовою є побудова в Україні відкритого громадянського суспільства, яке створить підґрунтя для всебічного розвитку соціальних інституцій та культурного багатоманіття. Водночас національно свідомо незалежна особистість буде готовою до адекватного сприйняття культури інших народів, налаштованою на взаєморозуміння та співпрацю.

Позбавлення негативних стереотипів щодо представників інших культур пов'язане, на нашу думку, з переміщенням акцентів з формування мовної на мовленнєву та соціокультурну компетенції в процесі навчання іноземної мови. Це означає, що на заняттях більше уваги та аудиторного часу слід приділяти формуванню комунікативної компетенції студентів (навичок спонтанного іншомовного спілкування) за рахунок скорочення виконання чисто мовних (не вмотивованих) вправ на засвоєння граматичних правил. Теми для обговорення мають бути пов'язані з повсякденним життям, нормами комунікативної поведінки, цінностями, пріоритетами носіїв іноземної мови.

Наступним чинником усунення культурологічних та соціальних бар'єрів на шляху розширення іншомовної комунікативної компетенції студентів у процесі навчання іноземної мови є створення іншомовного освітнього середовища, яке передбачає застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають доступ до необмежених джерел іншомовної культури, сприяють формуванню у студентів позитивного ставлення до вивчення іноземної мови, віри у власну спроможність оволодіти іншомовним спілкуванням, створюють можливості для практичного використання отриманих знань.

Отже, визначивши культурологічні та соціальні бар'єри, що заважають формуванню у студентів сучасних знань про реалії життя в іншомовних країнах, адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, взаєморозумінню та співпраці, ми дійшли висновку, що необхідно перейти до ціннісно-орієнтаційного підходу до навчання, який передбачає розуміння та сприйняття чужої культури, стосунків між людьми, стилів життя, норм поведінки тощо. Слід також активніше впроваджувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземної мови для створення іншомовного освітнього середовища, а також докладати зусиль для побудови в Україні громадянського суспільства, що є запорукою демократичних перетворень у всіх сферах нашого життя.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. – Л.: ЛГУ. – 1991. – 107 с.
2. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий // М.: ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.
3. Крючков Г.Г. Стратегия навчання іноземних мов в Україні // Іноземні мови в навчальних закладах. – К.: Педагогічна преса. – №1–2, 2002. – 192 с.
4. Культурологія: українська та зарубіжна культура / За ред.М.М.Заковича. – К.: Знання, 2004. – 567 с.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 168 с.
6. Тараненко І.Г. Соціокультурні та політико-економічні передумови визначення мови міжнародного спілкування. – Науковий вісник каф-ри ЮНЕСКО КДЛУ. – К., Видавничий центр КДЛУ. – 2000. – Випуск 3 В. – 876 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Раїса Гришкова** – доктор педагогічних наук, в.о.професора, завідувач кафедри англійської мови Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

*Наукові інтереси:* іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей.

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ–МЕЖДУНАРОДНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Гульнара ЗАКИРОВА (Алматы, Казахстан)**

*Анализ различных форм международного взаимодействия в различных контекстах – экономического развития, социальных изменений, международного взаимодействия подтверждает факт необходимости искусства межкультурного общения, с неизбежностью выдвигает перед методистами задачу формирования навыков межкультурного общения через изучение иностранного языка как инструмента, обеспечивающего социальные, политические, культурные, эстетические контакты. Автор статьи, анализируя степень соотносимости лингвострановедения, лингвокультуроведения и межкультурной коммуникации, утверждает о необходимости формирования межкультурно-коммуникативной компетенции, позволяющей переосмыслить образовательную политику в области иноязычного образования с учетом международных стандартов и предлагает некоторые рекомендации по методике их формирования.*

*The analyses of different forms of international interaction – economic, social and other forms of international cooperation, confirms the necessity of teaching the culture of international communication. It sets the task for the practitioners in methodology to train the skills of intercultural communication using foreign languages as the tools for cultural, political, social contacts. The author of the article, analyzing the level of correlation between lingua-Country studies, lingua-culture studies and intercultural communication, calls for the necessity to train intercultural-communicative skills taking into account the current needs of international relations and proposes some approaches to fulfill it.*

В условиях международного признания уровня социально-экономических достижений суверенного Казахстана и расширяющегося диапазона международного сотрудничества Республики в современном открытом и взаимосвязанном мире КазУМОиМЯ им. Абылай хана так же видит свою миссию в обеспечении международно-адекватного качества подготовки профессионально-иноязычных кадров для широкого спектра образовательно-гуманитарных, международно-интеграционных, межкультурно-коммуникативных, социально-экономических сфер взаимодействия Республики Казахстан в глобализирующем мире.

Происходящие преобразования в общественно-политической, социально-экономической и культурной жизни казахстанского общества, обусловленные интеграцией республики в мировое сообщество, расширением сфер международного взаимодействия, увеличением информационных потоков, требуют от современного специалиста любого профиля владения всеми видами компетенций реально востребуемыми в практической и интеллектуальной деятельности человека.

Становится все более очевидным, что наряду с экономикой и политикой, культура является важным фактором регуляции как внутренней жизни, так и взаимоотношений между странами. А в условиях актуализации проблем межкультурной коммуникации становится особо актуальной и проблема обучения иноязычному профессиональному общению, дифференцированному с учетом специфики профессионального языка и особенностей профессиональной сферы, которая также требует учета межкультурных различий. Необходимость научно-обоснованной разработки эффективных технологий формирования умений профессионального общения, с учетом целевого назначения обучения иностранному языку, различий профессиональных сфер, являются велением времени, объясняют интенсивность работы по исследованию проблемы. В настоящее время профессиональная речь, ее специфические лингвистические характеристики, необходимость учета которых в лингводидактических целях не вызывает сомнения, принимается как неоспоримый факт. Квалификационные требования к уровню подготовки специалистов-международников со знанием иностранного языка» предполагают наличие трех составляющих:

- 1) владение иностранным профессиональным языком на уровне письменной и устной коммуникации;
- 2) знание и профессиональная подготовка по специальности (внешнеполитическая сфера, международные отношения, международный документационный обмен и т.д.)
- 3) иноязычно-профессиональные умения по обеспечению международного взаимодействия, международно-документационного взаимодействия между странами, международно-правовые принципы, законы, положения, обеспечивающие такие

взаимодействия.

Отмеченные выше требования, а также анализ различных форм международного взаимодействия в различных контекстах – экономического развития, социальных изменений, международных конфликтов подтверждает факт необходимости искусства межкультурного общения, с неизбежностью выдвигают перед методистами задачу формирования навыков межкультурного общения через изучение иностранного языка как инструмента, обеспечивающего социальные, политические, культурные, эстетические контакты. Социальный заказ – обучение языку как средству межкультурной коммуникации, объясняет необходимость пересмотра и переосмысления образовательной политики в области иноязычного образования с учетом международных стандартов, общеразделяемых понятий, обеспечивающих успех коммуникации.

Следовательно, переход на *межкультурную* методологическую основу обучения иностранным языкам в конкретных и вариативных условиях усиливает *прагматическое* содержание и направленность обучения иностранному языку как предмету обучения, как средству межкультурной коммуникации. Для определения концептуальной базы, призванного реализовать данную задачу, необходим *анализ методологических основ и определение степени соотносимости лингвострановедения, лингвокультуроведения и межкультурной коммуникации.*

Известно, что процесс овладения иностранным языком в учебных условиях является предметом интереса и психологов, и психолингвистов, и лингвистов, и методистов. Подойти к осмыслению этого процесса лишь с позиции той или иной отдельной дисциплины, как считает Гальскова Н.Д., – «значит не получить полной картины относительно механизмов усвоения языка в учебных условиях. Собственно методика не может дать подобные данные, она черпает их из других смежных наук. Это может сделать только *лингводидактика*, ибо она, являясь интегративной наукой, призвана дать как описание *механизмов усвоения языка*, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях» [1, 15]. Учитывая многоаспектность процесса овладения иностранным языком в учебных условиях, целесообразно говорить о «методологической комплексности» методической науки. Утвердилось положение о том, что язык, с целью адекватного знания и полноправного общения с его носителем, должен усваиваться одновременно с изучением страны языка. Такой подход к обучению иностранному языку привел к принципиально новому направлению преподавания, получившего название *лингвострановедения*.

Лингвострановедение возникло и разработано наиболее полно в методике преподавания русского языка иностранцам, и заслуга в этом принадлежит в первую очередь Е.М.Верещагину и В.Г.Костомарову. Основную мысль лингвострановедческой методики они справедливо усматривают в умении «извлекать культурный компонент» из форм иностранного языка непосредственно в учебном процессе преподавания. [6, 26]. Ими подчеркивалась необходимость выработки в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, но это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением.

Таким образом, в свое время было оправданным введение в программу языковых вузов дисциплины «лингвострановедение», связанной с «необходимостью овладения лингвострановедческим материалом и формированием на этой базе лингвострановедческой компетенции, предполагающей использование культуроведческих знаний в речи и понимании речи носителя.

Методика преподавания лингвострановедения покоится на подчеркивании и выделении связей, существующих между национальным языком и национальной культурой, на внимании к тому факту, что все большие и малые особенности жизни народа и его страны находят свое отражение в языке этого народа, а сам язык оказывается источником страноведческих сведений.

В 90-х гг. XX века осознание того, что язык – это не только система разноуровневых единиц, но и история, культура, традиции, дух народа, привело к формированию новой

научной дисциплины – *лингвокультурологии*, возникшей на стыке лингвистики, страноведения и культурологи. Мысль о необходимости культуроведческого образования средствами иностранного языка постепенно начинает приобретать “аксиоматичное звучание, при этом ставится главная цель – достижение лингвокультурологической компетенции, предполагающей наличие у реципиента навыков и умений соотносить значения слов с представлениями, которые связаны с внеязыковым опытом, внеязыковыми реалиями, социокультурным контекстом.” [10,24].

Основным критерием при этом является то, насколько те или иные лингвокультуроведческие знания могут реально способствовать обогащению социокультурного мировидения и подготовить к *межкультурному общению*. Культуроведческое образование средствами изучаемого языка является необходимым условием для подготовки к межкультурному образованию.

Поскольку лингвокультуроведение изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании (что является его **объектом** – авт.) и отражает этот процесс как *целостную* структуру единиц в единстве их языкового и культурного содержания, то закономерно, что **предметом** его является сама материальная и духовная культура, созданная человеком, в ее существовании и функционировании. Поэтому лингвокультурология, в силу своей интегративности и устремленности к выводам языкового и культурного характера, способна более четко, чем другие науки, изучающие язык и культуру в их взаимодействии, обозначить направление исследований – язык как «система воплощения культурных ценностей, культура как наивысший уровень языка» [15,43].

Таким образом, обращение к *лингвокультурологии* не является изменой ставшему уже традиционным *лингвострановедческому* аспекту преподавания иностранного языка, методическое значение идей которого мы принимаем, а вызвано и обусловлено, прежде всего, настоятельными потребностями и переоценкой некоторых лингвометодических ценностей проблемы «Язык и культура».

С.Г.Тер-Минасова, объясняя причину введения в учебный план ФИЯ МГУ дисциплины «мир изучаемого языка», неразрывно связанной с преподаванием иностранных языков, считает, что она сосредоточена на изучении совокупности *внеязыковых* фактов (в отличие от двух предшествующих понятий), то есть социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе *языковых* и отражаются в этих последних [7,30].

Все вышесказанное подчеркивает тот факт, что в связи с активизацией международных контактов, для формирования «вторичной личности» (с позиции лингводидактики) для изучения национальных особенностей языкового сознания коммуникантов – представителей различных лингвокультурных общностей явно недостаточно изучение иностранного языка через лингвокультуроведческий базис, с изучением слов, фраз, предложений в их культурноносном окружении. В связи с этим к практике общения в условиях «отсутствия оптимальной общности сознания коммуникантов в силу различия культур, что делает невозможным стопроцентное донесение информации» [16,73], обратились несколько дисциплин – психология (этнопсихология), лингвистика, лингвокультурология, *теория межкультурной коммуникации*.

Если речь идет об иноязычном межкультурном общении, то имеется в виду, что в качестве инструмента выступает язык, неродной для всех или для некоторой части участников этого межкультурного взаимодействия.

В современной методике обучения ИЯ владение и процесс овладения *иноязычной* коммуникативной деятельностью квалифицируется как *межкультурная коммуникация*. Наиболее полное определение межкультурной коммуникации, по мнению Барышникова Н.В., сформулировано И.И.Халеевой: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она проходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [23,29;5,258].

Из данного определения становится очевидным, что *межкультурная коммуникация* –

это умение весьма сложное по своей сути и трудоемкое для овладения. Для вступления в межкультурную коммуникацию требуется серьезная подготовка. Не случайно, переводчиков называют специалистами по межкультурной коммуникации, которые обеспечивают коммуникативное взаимодействие людей, принадлежащих к различным языкам и культурам, снимая речевую «чужеродность» партнера.

Наиболее приемлемым *методом* изложения курса межкультурной коммуникации в системе образования предполагается проблемное изложение материала в междисциплинарном пространстве, так как ее содержание предполагает заимствования из разных наук. Синтезируя различные методологические подходы и аспекты исследований межкультурной коммуникации, можно определить цели в этой области:

- систематическое изложение основных проблем и тем межкультурной коммуникации, овладение основными понятиями и терминологией;
- развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах;
- формирование практических навыков и умений в общении с представителями других культур.

Поскольку целью обучения является развитие умений адекватного профессионального общения и взаимопонимания на межкультурном уровне т.е. формирование межкультурно-коммуникативной компетенции, предлагается наиболее рациональный подход, обеспечивающий одновременное и комплексное формирование всех видов речевой деятельности с учетом культурологической ситуации, т.е. использование в качестве методической структуры специально-профессиональный «коммуникативный комплекс».

Составляющими «коммуникативного комплекса» являются коммуникативная сфера (ситуации, тематика общения – переговоры, конференции или др.) и тексты различных «композиционно-речевых» форм (договор, декларация, резолюция, вербальная нота и т.д.). Связный текст/дискурс лучше взять в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами в событийном аспекте.

Ввиду того, что необходимо обеспечить сформированность нормативно-профессиональных умений в организации профессионально-ориентированного учебного процесса целесообразно основываться на методе «контекстного обучения», а также на методе моделирования предметного и социального содержания будущей профессии, в который включены дискурсивные вариации. Технология моделирования ситуаций профессионального общения в рамках отдельных коммуникативных комплексов может использоваться как самостоятельная методика формирования нормативно-профессиональных коммуникативных умений.

В вопросах формирования межкультурно-коммуникативной компетенции многие важные вопросы методической системы остаются не разработанными. До настоящего времени не определена роль дидактико-методической составляющей содержания обучения, требуют своего обоснования принципы организации профессионально-методической подготовки, вопросы структуры и содержания соответствующих учебных курсов. Заслуживает внимания и неразработанность научно-методических основ диагностики качества формирования компетенций, что в современной высшем образовании является одним из наиболее важным показателем качества высшего образования. Исследование всех вышеназванных проблем позволит вузам республики, и в частности КазУМОиМЯ имени Абылай хана осуществлять свою деятельность в общем русле стратегического развития и модернизации системы высшего образования Республики Казахстан, направленной на формирование конкурентоспособной и адекватной международным стандартам национальной модели образования.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гальскова Н.Д. Современные методы обучения иностранному языку. – Москва: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. С. 38–50.
2. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – Москва, 1989. – 238 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Т. Язык и культура. – Москва, 1976. – 26 с.



4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва, 2000. – 31 с.
5. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения, его лингвистические и лингводидактические основы // ИЯШ, 1980, №3. – С. 77–80.
6. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // ИЯШ, 2001, №3. – С. 17–23
7. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. – Москва, 1997. – 24 с.
8. Словарь русского языка. Лингвокультурология. – Москва, 1998 – 135 с.
9. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // ИЯШ, 2000, №5. – С. 73–76.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Москва, 1985. – С. 61–89.
11. Иванюк Н.И. О профессиональной значимости лингвострановедения в преподавании иностранного языка как специальной дисциплины // Межвузовский сб. научн. Трудов. – Горький, 1983. – С. 164 – 175.
12. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // ИЯШ, 2002, №2. – С. 29–32.
13. Кунанбаева С.С. Язык и культура: проблемы и перспективы. Вступ.сл. межд. Научн.-метод. Конф. «Язык и культура: лингводидактический аспект». – Алматы, 1998. – 4 с.
14. Кунанбаева С.С. Теоретические основы коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам, коммуникативные основы обучения иностранным / неродным языкам// Сб. научн.метод. ст. –Алматы, 1994. – С. 3 – 6.
15. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы обучения кросс-культурных взаимодействий // Вестник МГУ, сер.19 Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001, №4. – С. 166 – 178.
16. Елухина В.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // ИЯШ, 2002, №3. – С. 9–13.
17. Синица Ю.А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требования к уровню владения и некоторые пути ее формирования // ИЯШ, 2002, №6. – 11 с.
18. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной компетенции и методика формирования дискурсивной компетенции // ИЯШ, 2002, №3. – 9 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гульнара Закирова** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з міжнародних зв'язків Казахського університету міжнародних відносин та світових мов імені Абилай хана, Алмати.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземних мов, міжкультурна комунікація.

## ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Галина АНТОНЮК (Львів, Україна)

*У статті розглянуто дидактичні та методичні засади впровадження інформаційних засобів у навчальний процес, зокрема при вивченні іноземних мов. Охарактеризовано роль матеріально-технічної бази, як такої, що забезпечує аналог природного мовленнєвого середовища і дає можливість формування комунікативних навиків. Зосереджено увагу на процесах впровадження Інтернет-технологій в освітній процес, з'ясовано позитивні сторони цього процесу, а також ризики і тенденції неконтрольованого і недозованого використання інноваційних технологій в освітньому середовищі.*

*In the article the didactic and methodical principles of multimedia means implementation in the study process are reviewed, especially by foreign language learning. The role of material and technical basis, as one that provides the natural speech analogue, is described. The special attention is paid to the Internet-technologies implementation processes into the studying process, the positive sides of this process are ascertained, as well as some risks and tendencies of the unregulated and unmeasured use of innovative technologies in educational environment.*

Сучасний міжнародний стан України, вихід її на європейський і світовий простір обумовлюють розглядати іноземну мову як важливий засіб між культурного спілкування. Основне призначення іноземної мови як предметної навчальної галузі – сприяти опануванню студентами знань і умінь спілкування в усній і писемній формах відповідно до завдань і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

З огляду на впровадження вимог Болонської декларації мовна підготовка студентів повинна відповідати європейським якісним та кількісним характеристикам. Зміни в економічній, соціальній та політичній сферах життя вимагають нових підходів до розбудови системи вищої освіти. Підвищити рівень мовної підготовки студентів можна шляхом залучення нових педагогічних та інформаційних технологій.

**Мета** дослідження – дослідити місце, роль, потенціал новітніх технологій та мультимедійних засобів при викладанні та навчанні іноземних мов.

Аналіз навчання основ інформаційних технологій у процесі вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах показує, що рівень сформованості знань та практичних умінь студентів, їх самостійної готовності до подальшої самоосвіти значною мірою не відповідає вимогам сьогодення. Саме тому основною проблемою є пошук та розробка ефективної

системи організації навчально-виховного процесу, що базується на індивідуалізації механізмів особистісного розвитку. Для забезпечення належного рівня знань, умінь та навичок з основ інформаційних технологій необхідно внести зміни в методіку та організацію навчального процесу, форми проведення занять та зміст навчання. Застосування інформаційно-технологічних інновацій (мультимедійний формат, гіпертекст, гіпермедіа, віртуальна реальність, Інтернет-технології) в педагогічній теорії та практиці дозволяють реалізувати індивідуально-орієнтований підхід до навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі [6, 17].

Одним з ефективних напрямів у сфері навчання іноземних мов стає розробка системи навчання на базі інформаційних технологій. За допомогою поєднання звукових, графічних, анімаційних та текстових ефектів можливо досить вдало імітувати ефект занурення в активне мовне середовище, реалізуючи сучасні лінгвістичні, технологічні, методичні та педагогічні технології. Крім того, при навчанні іноземної мови за такими програмами відпрацьовуються всі аспекти мови: фонетичний, граматичний, лексичний та комунікативний, що дозволяє більш якісно та швидко оволодівати мовним матеріалом, набувати мовленнєвих навичок та вмінь. Велику роль у цьому відіграють мультимедійні засоби, які дають можливість постійно оновлювати навчальні матеріали і вдосконалювати системи роботи над ними. Інтенсивні мультимедійні програми для навчання іноземної мови необхідно розробляти відповідно до найновіших технологій обробки звуку, тексту і графіки. Глибоко продумана методіка, спеціально розроблена для комп'ютерного вивчення мови, великий обсяг відповідно підібраного навчального матеріалу, висока якість звучання лінгвістичного матеріалу, озвученого дикторами-носіями мови або взятого з оригінальних джерел створюють досконалий, сучасний посібник для всебічного вивчення іноземної мови.

У навчальному процесі при створенні іншомовних навчальних об'єктів професійного спрямування можливим є активне використання навчальних ресурсів з мережі Інтернет. Мультимедійні засоби характеризуються великим дидактичним потенціалом. Завданням викладача при цьому є здійснення загального контролю за роботою студентів, розуміння того, що студент є активним чинником у навчальному процесі. Розвиток творчих здібностей студентів сприяє успішній їх діяльності щодо засвоєння нових знань.

Доцільним є запровадження інформаційних технологій у навчанні іноземних мов на базі розгалуженої телекомунікаційної мережі. Телекомунікаційна мережа забезпечує доступ викладачів, науковців та студентів до інформаційних джерел як у межах університету, так і глобальних.

У сучасних педагогічних виданнях [1; 2, 4, 10] відзначається, що традиційна (неінформатизована) система навчання не створює умови для ефективного розвитку розумових здібностей студентів, нівелює їхні творчі потенції. Як правило, у вузівському масовому досвіді навчання більшість викладачів прагне дати студентам якнайбільше інформації зі своєї дисципліни. При цьому репродуктивні методи її передачі вимагають мінімуму пізнавальної і творчої активності. У результаті суспільство одержує пасивного фахівця, виконавця, що не володіє навичками прийняття рішень у професійній сфері. Традиційний процес навчання має ряд класичних протиріч, які можна сформулювати в такий спосіб: 1) активність викладача і пасивність студента; 2) орієнтованість навчальної програми на середнього студента; 3) недостатній індивідуальний підхід; 4) представленні інформації в абстрактно-логічній формі; 5) обмеженість у часі та ін. Перераховані протиріччя складають серйозну проблему для освітнього процесу взагалі. При використанні інформаційних технологій у навчальному процесі форми традиційної взаємодії "викладач-студент" змінюються, оскільки, по-перше, вводяться нові засоби навчання, що стають сполучною ланкою процесу (наприклад, у дистанційній освіті це – система "студент-комп'ютер-викладач"), по-друге, студент перетворюється з об'єкта навчання в суб'єкт. Це стає можливим завдяки активній позиції студента; переході процесу пізнання з категорії "учити" у категорію "вивчати" дисципліну усвідомлено і самостійно; інтерактивному зв'язку з різними освітніми ресурсами (бібліотеки, словники, енциклопедії) і освітніми

співтовариствами (колеги, консультанти, партнери); інформаційній насиченості і гнучкості методики навчання з застосуванням інформаційних технологій; “зануренні” в особливе інформаційне середовище, що якнайкраще мотивує і стимулює процес вивчення.

Водночас широке впровадження інформаційних технологій у навчальний процес не є позбавленим застережень. На сучасному етапі розвитку інформаційної цивілізації як ніколи є **актуальною проблема гуманізації глобальної інформаційної системи**, оскільки виникає можливість негативного впливу технократичного мислення позбавленого моральних імперативів. Тому духовно-ціннісне ядро інформаційно-технологічної компетентності покликане діяти як захисний шар від руйнівного впливу інформаційної антикультури. [3, 339] У результаті аналізу методичної літератури і кращого педагогічного досвіду викладачів ВНЗ сформульовані основні проблеми комп’ютерного навчання:

1. Проблема співвідношення обсягу інформації (потоків інформації), що може надати комп’ютер студенту й обсягу відомостей, які він може, по-перше, охопити думкою, по-друге – осмислити, а по-третє – засвоїти.

2. Традиційний шлях навчального пізнання укладається, відповідно до понять діалектичної логіки, у переході від явища до сутності, від часткового до загального, від простого до складного і т.д. Таке “покрокове” навчання дозволяє студенту перейти від простого опису конкретних явищ, число яких може бути досить обмеженим, до формування понять, узагальнень, систематизації, класифікації, а потім і до виявлення сутності різних порядків. Новий шлях пізнання відрізняється великим інформаційним потоком, дозволяє швидше проходити етапи систематизації і класифікації, підводити факти під поняття і переходити до виявлення різних сутностей. Однак швидкість таких переходів і осмислення фактів, їхня систематизація і класифікація обмежені природними можливостями людини і доволі слабо вивчені. У зв’язку з цим, співвідношення традиційного й інформаційного потоків навчальної інформації не може бути точно визначено. Сюди ж відноситься і проблема орієнтації студентів у потоці інформації, наданій комп’ютером з мережі Інтернет.

3. Проблема темпу засвоєння студентами матеріалу за допомогою комп’ютера (проблема можливої індивідуалізації навчання при класно-визначеній системі). У результаті використання навчальних систем відбувається індивідуалізація процесу навчання. Кожен студент засвоює матеріал за своїм планом, тобто відповідно до своїх індивідуальних здібностей сприйняття. У результаті такого навчання вже через 1–2 заняття вони будуть знаходитися на різних стадіях (рівнях) вивчення нового матеріалу. Це приведе до того, що викладач не зможе продовжувати навчання за традиційною класно-визначеною системою. Основне завдання такого навчання полягає в тому, щоб студенти знаходилися на одній стадії перед вивченням нового матеріалу. Очевидно, це може бути досягнуто при сполученні різних технологій навчання, причому навчальні системи повинні містити кілька рівнів складності.

Процес впровадження інформаційних технологій в освітній процес є складним і вимагає фундаментального осмислення. Застосовуючи комп’ютер у навчальному процесі, необхідно стежити, щоб студент не перетворився у додаток до машини, що вміє мислити і працювати за запропонованим кимось (у даному випадку програмістом) алгоритмом. Для вирішення цієї проблеми при викладанні дисциплін поряд з інформаційними методами застосовуються *традиційні*. Досвід застосування інформаційних технологій в процесі практичного викладання показав, що на сучасному етапі педагогічною наукою приділено недостатньо уваги питанням *поєднання традиційної і інформаційної форм навчання*. Вивчаючи науково-методичну літературу з проблем використання комп’ютерної техніки, можна зробити висновок: для підвищення якості навчання з використанням інформаційних технологій необхідно враховувати виникаючі при цьому психолого-педагогічні і методичні проблеми; навчально-контролюючі програми повинні відповідати всім вимогам, які стоять перед програмним забезпеченням.

Таким чином, викладений матеріал дозволяє зробити **наступні висновки:**

1. Сучасні умови диктують необхідність вивчення іноземної мови з орієнтацією на її практичне застосування у побутовому, діловому, професійному спілкуванні.

2. Інтенсивний розвиток інформаційної бази науки і техніки, розширення ділових, культурних зв'язків з медичними, науковими, економічними колами в міжнародному масштабі змушують переглянути вимоги до висококваліфікованого фахівця. Особливу значимість набуває уміння поєднувати глибокі професійні знання і навички з комп'ютерною грамотністю і високим рівнем володіння мовою. У сучасному навчально-освітньому процесі доцільним є використання моделі, яка вдало поєднує традиційні методи навчання іноземної мови з сучасними методами комп'ютеризованого навчання.

3. Така форма навчання сприятиме створенню навчальної ситуації, у якій подання, закріплення та активізація мовного матеріалу проводиться студентом самостійно, а формування мовленнєвих навичок і умінь здійснюється під керівництвом викладача. Сучасні педагогічні технології допомагають реалізувати особистісно-орієнтовний підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням можливостей студентів, їх рівня мовної підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асоянц П., Чекаль Г., Сердюков П. та ін. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник. – К.: КДПШ, 1993. – 108 с.
2. Засоби і технології єдиного інформаційно-освітнього простору / За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука. – К. 2004. – 240 с.
3. Князян М. Структура інформаційно-технологічної компетентності та методичні аспекти її формування у майбутніх перекладачів // Наукові Записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка. Серія: Філологічні науки. Випуск 81(2). Вид-во КДПУ. Кіровоград. 2009. – С.337–340.
4. Інноваційні технології в сучасній освіті / За ред. Л.І. Даниленко. – К.: Лотос, 2004. – 220 с.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002.
6. Першукова О. Європейська багатомовність в освіті // Шлях освіти. 2000. N 4. С. 24–27.
7. Скалій Л.І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов // Іноземні мови. – 2003. – № 4. – С. 5–9.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови. – Київ: Вища школа, 1993.
9. Шуневич Б. Дистанційна освіта: теорія інтерактивності й комунікації // Вісник Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К.: КНУ, 2003. – Вип. 17–18. – С.45–50.
10. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання. – Львів, 2006. – 243с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Антонюк – кандидат філософських наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська Політехніка»

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

## **СУЧАСНІ СВІТОВІ ПРОБЛЕМИ НАБОРУ У ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ (ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ МОНТКЛЕРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ, НЬЮ-ДЖЕРСІ, США)**

**Олександр БІЛОУС, Людмила ГАРКУША (Кіровоград, Україна)**

*Стаття присвячена питанням набору у вищі навчальні заклади на прикладі рекрутменту до Монтклерського державного університету, Нью-Джерсі, США.*

*The article deals with the issues of recruitment to higher learning institutions based on the practices of Montclair State University, New Jersey, US.*

**Постановка проблеми.** Аксіоматичним є твердження про те, що навчання у вищому навчальному закладі починається не з першого курсу, а принаймні зі старших класів школи й, безумовно, зі вступної кампанії до ВНЗ. Якісними показниками відбору майбутніх студентів визначаються рівень складності та виконання навчальних програм, відсоток успішності студентів, наукової й практичної активності викладачів, рейтинг ВНЗ, а отже, й роль його випускників у народному господарстві країни та розвитку її міжнародних зв'язків.

Усі події останніх років в Україні та світі не дають занадто великих підстав до оптимізму в розв'язанні цього складного, багатоаспектного питання. Загальна світова фінансова криза, що знизила рівень доходів та підвищила вартість життя пересічних громадян більшості країн, включно з нашими співвітчизниками; подорожчання освітніх

послуг, зокрема суттєве зростання плати за навчання у ВНЗ; певний спад інтересу до вищої освіти в умовах стагнації на ринку праці; демографічний спад та суто українські експерименти з терміном шкільного навчання та умовами вступу до вищих навчальних закладів – усе це висуває на перший план питання про шляхи забезпечення ВНЗ достойним контингентом студентів. Іншим фактором, що підвищує конкуренцію серед ВНЗ, є виникнення значної кількості приватних вищих навчальних закладів: за таких умов пропозиція освітніх послуг очевидно перевищує попит на них.

**Актуальність статті** полягає в спробі авторів запропонувати такі види й прийоми кампанії з набору студентів, які визнані ефективними світовою освітянською спільнотою та забезпечують зростання якісно-кількісного складу вступників до ВНЗ.

Доводиться констатувати, що в Україні й дотепер вступна кампанія проводиться дещо запізно й досить мляво: активно розпочинається з часу подавання документів, але протягом навчального року обмежується кількома видами рекламних заходів, а саме двома-трьома Днями відкритих дверей, розповсюдженням флаєрів з інформацією про факультети та умовами вступу до них, розміщенням тієї ж інформації на сайті ВНЗ та підготовчими курсами, головною метою яких є надання платних послуг з навчання певних дисциплін. На більшу кількість видів роботи немає ні фінансування, ні формальних структур, для яких ця діяльність була б прямим службовим обов'язком. Пішли в небуття щомісячні виїзди команд кафедр до сільських шкіл, які широко практикувалися за радянських часів, але, натомість, не розвинулися належним чином новітні комп'ютерні технології залучення абітурієнтів, що вже стали нормою в розвинутих країнах.

**Метою статті** є викладення результатів дослідження авторами *in vivo* та *in vitro* особливостей організації рекрутування, або набору, студентів до вищих навчальних закладів США, зокрема до Монтклерського державного університету (МДУ), штат Нью-Джерсі, де О.М. Білоус (у 2009 р.) та Л.С. Гаркуша (у 2001 р.) перебували за програмою освітнього обміну Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів (АЙРЕКС). Задля осмислення загальних тенденцій цього процесу автори зверталися також до ряду американських фахових видань, зокрема таких, як «Higher Education Management Consulting Firm Noel-Levitz» та «National Association for College Admissions Counseling» (NACAC).

Новизна підходу полягає в застосуванні кейс-методу, що передбачає достатньо детальне й глибоке ознайомлення з об'єктом дослідження як на рівні явища, так і на рівні вияву закономірностей [див.:1].

**Викладення основного матеріалу.** *Історія:* Практика рекрутування до ВНЗ США така ж різноманітна, як і діапазон діяльності самих акредитованих коледжів та університетів, загальна кількість яких сягає 3200, а кількість студентів, що вперше вступають до ВНЗ, – 2,5 мільйонів. Чотирьохсотрічна історія рекрутування до американського ВНЗ пройшла складний шлях: від простих орієнтаційних заходів, що проводилися самими президентами коледжів, без будь-якого аналізу наявних тенденцій чи побудови перспектив на майбутнє, – до інтенсивної, розгалуженої системи роботи з потенційними абітурієнтами, що здійснюється декількома спеціалізованими відділеннями коледжу впродовж усього року.

Корені сучасної системи рекрутменту беруть початок з періоду Другої світової війни та бейбі-буму, що прийшов за нею. Різке зростання попиту на вищу освіту в 60-70 рр. ХХ сторіччя змусило коледжі та університети швидко розширятися. Але на зміну прийшли 80-ті роки, коли ця потреба була задоволена повністю, а коледжі та університети постали перед необхідністю пошуку абітурієнтів, щоб заповнити свої порожні аудиторії й дати роботу професорам та працівникам закладу. Тоді й були вперше запозичені ринкові прийоми роботи з потенційними студентами, побудовані на поняттях продукту, ціни, місця та промоції [2].

**Теорія рекрутменту.** Так звана «лійка (funnel) набору до ВНЗ», яка відтворює всі етапи процесу: від потенційних абітурієнтів до зарахованих студентів і, дедалі нижче та вужче, до випускників, – становить основу теорії рекрутменту. Усі ці етапи підпорядковані завданням стратегічного й тактичного планування.

Схема № 1: Базова «лійка набору» до ВНЗ [12]



Залучення абітурієнтів до «лійки набору» здійснюється за допомогою різних форм рекрутменту, завдання якого полягає в перетворенні випадкового інтересу молоді до вузу на практичні кроки, тобто подавання вступних документів. Створення бази даних, програмований маркетинг, сегментація аудиторії потенційних аплікантів покликані підтримувати їхній інтерес до ВНЗ аж до вступу до нього. Кожний контакт з клієнтом повинен мати певну мету. Наприклад, метою першого етапу має бути заохочення до відвідання університету, а на пізніших етапах – створення умов для потреби в такому візиті. Електронне листування, телефонні дзвінки, використання засобів масової комунікації, особисті контакти спонукають потенційного абітурієнта подати документи до ВНЗ. З метою впливу на широкі верстви у вирішальний час залучаються рекламні публікації. Аналіз демографічної ситуації, проведення опитувань з метою визначення преференцій та ставлення до ВНЗ, застосування геодемографічного інструментарію, оцінювання ефективності прийомів рекрутування дозволяють зосередити більше уваги на особистості конкретного потенційного апліканта.

Усі сучасні прийоми та методи рекрутування зосереджуються на вищенаведеній метафоричній «лійці». Визнаючи, що жоден з прийомів не гарантує повного успіху, стратегія початку XXI сторіччя спрямована на пошуки шляхів індивідуалізації роботи з потенційним абітурієнтом, який сприймається вже як досвідчений покупець, що вивчає безліч університетських сайтів, листується з привабливими університетами електронною поштою, особисто відвідує їх і навіть наймає приватного радника з питань вступу [2].

**Виклики.** Світова криза вдарила по американській вищій освіті так само, як і по інших сферах економіки, соціального та культурного життя. Перша хвиля кризи зруйнувала банки, корпорації й підприємства, друга ж випробовує міцність системи освіти в цілому та вищої освіти зокрема.

Серед головних факторів, що загрожують стабільності вищої освіти США, виділяються такі:

- скорочення державної підтримки;
- значне зменшення пожертв від приватних осіб та неурядових організацій;
- підвищення оплати за навчання та користування університетськими навчальними фондами;
- зменшення загальної кількості потенційних абітурієнтів серед населення в результаті демографічних зсувів, урізання сімейних бюджетів, безробіття;

- посилення конкурентної боротьби за абітурієнта між ВНЗ [14].

На фоні зазначених тенденцій автори дослідили місце Монтклерського державного університету в системі вищої освіти США та заходи, що проводять його структури з рекрутменту заради збереження чи навіть збільшення числа студентів.

#### **Загальні факти про Монтклерський державний університет.**

Монтклерський державний університет (МДУ), заснований у 1908 році, є другим найбільшим університетом у штаті Нью-Джерсі. Більше 50 будинків, 5 коледжів та шкіл щорічно пропонують 250 навчальних дисциплін 17475 новим студентам, серед яких 13725 є першокурсниками (84,5 % денної та 15,5 – вечірньої / заочної форми навчання), а 3750 зайняті в післядипломній освіті, тобто є магістрами та аспірантами (24% денної та 76% вечірньої / заочної форми навчання) (за даними жовтня 2008 року). *Головні напрями підготовки:* адміністрування бізнесу, науки про сім'ю та дитину, психологія, біологія та англійська мова. *Ступені, які присвоюються:* бакалавр мистецтв, бакалавр образотворчих мистецтв, бакалавр музики, бакалавр наук, магістр мистецтв, магістр мистецтв у викладанні, магістр наук, магістр адміністрування бізнесу, магістр педагогіки, магістр образотворчих мистецтв, доктор педагогіки, доктор управління навколишнім середовищем. *Оплата за навчання* складає в середньому 9800 доларів за денну форму навчання для резидентів, тобто постійних мешканців, Нью-Джерсі, та приблизно 17800 доларів для нерезидентів (за даними 2008-2009 навчального року). Вартість проживання в гуртожитку та харчування близько 10600 доларів і залежить від типу та комфортності гуртожитку й обраного плану харчування. *Фінансова допомога.* Приблизно 67% студентів денної форми навчання одержують ту чи іншу форму фінансової допомоги, що надходить у формі позик, грантів, працевлаштування на кампусі та невеличких стипендій. Студенти вечірньої / заочної форми навчання й студенти-магістранти теж мають право на певні форми допомоги. *Фінансування університету та пожертви* складаються з урядових, корпоративних та приватних фондів. Загальні інвестиції університету від цих фондів становлять 26 182 мільйонів доларів. Державні, федеральні й приватні гранти на втілення конкурсних програм з математики та педагогіки сягають 6,8 мільйонів доларів [6; 9; 10; 12; 13].

**Ситуація з рекрутменту в МДУ:** На відміну від загальної тенденції до зниження набору студентів до американських ВНЗ за умов кризи, МДУ може похвалитися збільшенням кількості абітурієнтів та зарахованих студентів. Що сприяє цьому? Передусім це:

- порівняно невисока платня на навчання та проживання на кампусі;
- високі академічні стандарти, притаманні великому університету, та індивідуальний підхід до студентів, що характеризує маленький навчальний заклад;
- близькість до гігантського мегаполіса Нью-Йорка (30 км), наявність зручного залізничного зв'язку з ним;
- акредитовані програми навчання з 250 дисциплін, зокрема магістерські програми, що ввійшли до 30% найкращих програм світу; програма з педагогіки, яка належить до десятки найкращих програм у США та унікальна програма з вивчення навколишнього середовища;
- визнання високих стандартів МДУ такими виданнями ЗМІ, як Forbes, U.S. News and World Report, Princeton Review, Edutopia, Hispanic Outlook, G.I. Jobs Magazine, кожне з яких відповідно назвало МДУ найкращим публічним університетом у Нью-Джерсі та північному регіоні; найкращою бізнесовою школою; однією з провідних шкіл з педагогіки в країні; однією з найкращих шкіл з викладання предметів іспанською мовою; закладом, що створює сприятливі умови для прийому колишніх військових; та однією зі шкіл, що найкраще «продаються», тобто мають високий попит серед потенційних абітурієнтів [11; 3].

Безперечно, левову частку в забезпеченні цього успіху складають правильне структурування офісів, що відповідають за рекрутмент та прийом, грамотний менеджмент цієї діяльності, ефективні прийоми й методи роботи з потенційними вступниками та студентами.

Моделі організації й управління зарахуванням студентів. У країні існують різні організаційні моделі управління рекрутуванням та зарахуванням студентів. У МДУ інституційна ієрархія (за даними вересня 2009 року) має такий вигляд [6]:

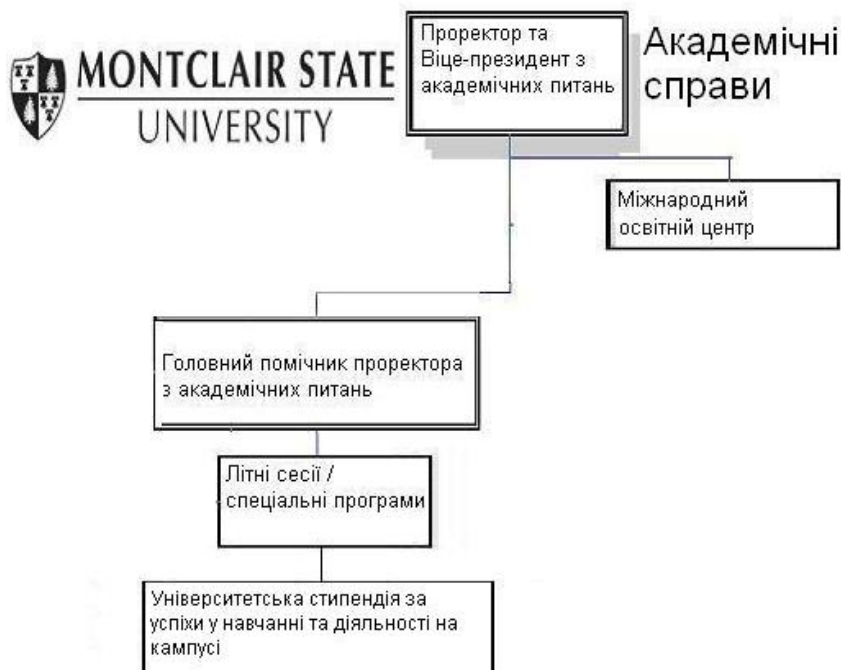
Схема №2

### Студентський розвиток та життя на кампусі



Віце-президент з питань студентського розвитку та життя на кампусі координує й контролює, серед інших 30 офісів, що займаються обслуговуванням студентів, діяльність Помічника віце-президента з питань зарахування та діяльності служб допомоги студентам з академічних питань. Той, у свою чергу, наглядає за роботою директорів Фонду програми освітніх можливостей, Центру навчання для студентів з досвідом роботи та після військової служби та надання порад з академічних питань, Приймальної комісії студентів-першокурсників та Директора Програм фінансової допомоги.

Схема №3





Інший розділ університетської структури, а саме «Академічні справи» на чолі з Проректором й Віце-президентом з академічних питань, охоплює офіси, що займаються Літніми сесіями / спеціальними програмами та Університетськими стипендіями за успіхи в навчанні та успіхи діяльності на кампусі, кожна з яких підпорядкована Головному помічнику проректора з академічних питань. Міжнародний освітній центр функціонує під керівництвом Проректора й Віце-президента з академічних питань.

*Офіс Віце-президента студентського розвитку та життя на кампусі* розробляє стратегічні та операційні ініціативи, спрямовані на рекрутмент студентів. Офіс має дві головні мети: слідкувати за дотриманням вимог до якості студентського складу (рівня знань зарахованих студентів, їхньої демографії тощо), та його чисельністю. Досягненню цих цілей сприяють 5 ключових елементів:

1. Формування відповідного поля потенційних абітурієнтів (див. схему №1).
2. Контроль за дотриманням якісних та кількісних критеріїв набору.
3. Стратегічне використання фінансової допомоги.
4. Синхронізація стратегій і тактик збереження студентів у складі університету.
5. Забезпечення необхідного рівня професійного розвитку штатних працівників офісу [8].

*Фонд програми освітніх можливостей*, що існує вже 40 років, здійснює спеціальний прийом та надає фінансову допомогу й академічну підтримку вмотивованим, соціально активним абітурієнтам з бідних сімей, що проживають у Нью-Джерсі, але одержали непрохідний бал (840-850) з національного тесту SAT. Щоб потрапити до цієї програми, учні випускного класу повинні скласти тест SAT не пізніше січня випускного року. Рекрутування відбувається, головним чином, шляхом відвідування шкіл, у середньому – 60 візитів на рік. З 1000 заяв відбираються тільки 230, однак лише 150 потрапляють до університету. Такі студенти приймаються лише восени, весняного набору для них не існує. Студенти з бідних сімей мають право на максимальну допомогу, нижній поріг якої складає 20000 доларів на рік. Цього достатньо для оплати за навчання, проживання в гуртожитку, харчування, транспорт, придбання книжок та інші академічні витрати. Програма організує консультації та 6-тижневі літні курси, що передують осінньому семестру. Програма також допомагає студентам адаптуватися до університетського життя й академічної конкуренції.

*Центр навчання для студентів з досвідом роботи чи звільнених в запас* відкрився у 2001 році. Він надає спеціалізовані послуги з академічних питань студентам-першокурсникам для того, щоб полегшити їхню інтеграцію до студентської спільноти. Завданням центру є створення умов для академічного, інтелектуального, кар'єрного та персонального успіху таких студентів та при звичаювання їх до навчання впродовж усього життя. На сьогодні штат цього офісу складається з директора та двох радників. Крім того, підтримка надається з боку церкви.

*Офіс прийому студентів-першокурсників* функціонує, головним чином, як незалежна одиниця. Головна мета офісу полягає в залученні до університету необхідної кількості студентів. Рекрутування до МДУ потенційних студентів здійснюється передусім за рахунок традиційних «базових» шкіл. Процес розпочинається восени, опрацювання аплікацій здійснюється навесні. Офіс прийому студентів-першокурсників МДУ складається з команди, що допомагає потенційним абітурієнтам визначитися стосовно того, як університет може їм допомогти в досягненні освітніх цілей. З метою більш тісного спілкування зі своїми аудиторіями працівники офісу працюють як зв'язківці між університетом, з одного боку, та школою, коледжами середнього рівня й широким загалом, з другого. Вони забезпечують інформацією та консультують бажаючих у своєму офісі чи освітніх приміщеннях по всьому штату Нью-Джерсі. Офіс розробляє аплікації та інші документи й складає рекомендації стосовно їх заповнення. Щорічно розповсюджуються 20 000 аплікацій. Кожна заповнена й подана аплікація повинна бути опрацьована та оцінена, і по кожній з них має бути ухвалене рішення.

Після зарахування необхідної кількості студентів офіс Приймальної комісії розсилає списки студентів, інформацію про них та опрацьовану статистику прийому по інших підрозділах коледжу. Офіс може також допомагати викладачам у залученні нових студентів до їхніх навчальних програм [7; 9].

*Офіс фінансової допомоги.* Фінансова допомога використовується як інструмент рекрутменту й маркетингу, особливо приватними закладами, які конкурують з публічними школами в аспекті вартості запропонованої ними освіти. Стипендії за високі показники в навчанні та інституційні фонди використовуються для того, щоб знизити студентам плату за навчання й зробити коледж більш доступним. Менеджери вступної кампанії зацікавлені як у загальному прибутку від оплати за навчання, так і в прийомі необхідної кількості студентів, а тому фінансова допомога й заохочення стають потужним важелем збільшення числа зарахованих. Хоча тривають дискусії стосовно пропорції фінансової допомоги для малозабезпечених студентів та допомоги у вигляді нагород за успіхи в навчанні, коледжі й університети об'єднують в одне ціле фонди штату й федеральні фонди, що спрямовуються на виплату грантів та позик на навчання. Офіс фінансової допомоги Монтклерського університету має подвійну мету. Його головна місія – надавати фінансову допомогу тим студентам, які без такої допомоги були б не в змозі розпочати чи продовжувати свою освіту. Друга мета – більш активне використання фінансової допомоги за високі показники в навчанні, щоб привернути ці категорії саме до МДУ. Історично склалося так, що американські ВНЗ використовували для цієї мети кошти, які надходили у вигляді приватних внесків. До кінця XX ст. дедалі більше ВНЗ почали використовувати ту частину коштів, що надходять з оплати за навчання, для формування стипендіального фонду. Ця практика часто кваліфікується як знижка плати за навчання.

Фінансова допомога надається більше 8000 студентам МДУ і складає понад 67 мільйонів доларів. Студенти одержують фінансову підтримку з фондів штату, федеральних та інституційних фондів. Сюди належить також надання студентам позики з федеральних і приватних освітніх фондів. Загалом МДУ користується шістьма програмами федеральної допомоги та сімома програмами допомоги штату Нью-Джерсі [5].

Допомога надається також за програмою «Федеральні можливості суміщення навчання з роботою». Штат офісу фінансової допомоги консультує студентів стосовно шляхів найкращого використання фондів МДУ на фінансування їхньої освіти.

*Програма університетських стипендій за високі показники в навчанні та активну діяльність на кампусі*, яка була започаткована у 1985 році, охоплює 75 студентів щорічно. Ця програма надає студентам можливість навчатися у видатних професорів МДУ, вивчати предмети підвищеної складності, виконувати перспективні наукові проекти та, на індивідуальних засадах, займатися позааудиторною роботою.

Для того, щоб мати право подавати на *стипендію за високі показники в навчанні та активну діяльність на кампусі*, студенти повинні відповідати щонайменше двом з наступних критеріїв:

- входити в десятку найкращих учнів школи;
- одержати щонайменше 600 балів за мовний чи математичний тест SAT;
- мати щонайменше 1200 балів за комбінований тест SAT (що включає мовний та математичний складники);
- мати певні мистецькі навички та бути лідером.

Пошукувачі на одержання стипендії повинні заповнити аплікацію, що включає коротке есе, та пройти співбесіду щонайменше з одним із членів програми. Директор програми вивчає списки претендентів, порівнює їх зі списком тих, хто одержує фінансову допомогу (з *Офісу фінансової допомоги*), та ухвалює остаточне рішення. Мінімальна стипендія програми складає 750 доларів на рік, максимальна – покриває всі витрати на освіту.

*Офіс літніх сесій та спеціальних програм* відповідає за проведення літніх та зимових сесій (під час канікул), реалізацію програм для талановитої молоді та сертифікованих програм. Літні й зимові сесії надають студентам можливості використовувати канікули для продовження навчання. Теперішні студенти МДУ, студенти, що зараховані до МДУ на наступний семестр, студенти інших університетів, що мешкають поблизу МДУ, успішні школярі-старшокласники запрошуються до навчання в цей період. Члени місцевої спільноти можуть одержати сертифікати, талановита молодь – розширити свої горизонти, засвоївши

новітні курси, а випускники шкіл, що закінчили навчання декілька років тому, можуть освіжити свої знання перед вступом до університету.

*Міжнародний освітній центр.* Зазнавши суттєвого зменшення притоку іноземних студентів за останні 4 роки, МДУ визнає необхідність змінити своє стратегічне планування в цій царині. Але, внаслідок нестачі кадрів в *Офісі прийому студентів-першокурсників*, який звичайно виконував цю функцію, міжнародне рекрутування було передане до офісу Міжнародного освітнього центру (МОЦ). МОЦ розпочав свою діяльність з рекрутування «в кріслі», тобто з роботи на кампусі, яка не вимагає дорогих міжнародних поїздок і яка полягає в маркетингу інформації трьома каналами:

- 1) через рекламу, розміщену в друкованих міжнародних проспектах з освіти та електронних довідниках;
- 2) через консультативні центри з американської освіти, що розташовані в посольствах та консульствах США в інших країнах;
- 3) через новий консорціум (StudyNJ), створений з метою залучення міжнародних студентів до штату Нью-Джерсі.

МДУ поки що не має у своєму штаті постійного рекрутера міжнародних студентів. Цю функцію суміщає директор міжнародного освітнього центру, який співпрацює в певних питаннях з рекрутерами післядипломної освіти. Цільовими країнами наразі є Китай та Індія; докладаються зусилля, щоб збільшити рекрутмент з Латинської Америки, особливо Бразилії та Перу.

Останнім часом Міжнародний освітній центр почав використовувати стипендії як інструмент залучення міжнародних студентів. Це міжнародне заохочення для студентів-магістрів, що одержали ступінь бакалавра в одному з 40 закордонних партнерських ВНЗ, у формі зменшення плати за навчання [4].

**Висновки:** Крім ознайомлення з об'єктивною інформацією про офіси рекрутменту й прийому студентів до Монтклерського державного університету, читач має нагоду замислитися над тим, яким чином слід реформувати вітчизняну систему вищої освіти, починаючи з базового її шабля, а саме залучення майбутніх студентів через розгалужену, детальну, цілорічну та стратегічно й тактично обґрунтовану діяльність працівників ВНЗ, для яких ця робота є їхнім головним навантаженням.

З попередніх розмов з колегами ми дійшли висновку, що багато з них підтримують ідею створення незалежних офісів з набору студентів, кількість та спеціалізація яких залежатимуть, звичайно, від вітчизняних реалій. Але їхнє започаткування дасть поштовх до конкретної роботи з населенням, аналізу демографічних, економічних, географічних реалій та рівня довузівської підготовки абітурієнтів, вивчення економічних, соціальних та культурних потреб регіону, що можуть задовольнятися за допомогою університетської підготовки фахівців, спрямування потенційних студентів на оволодіння економічно перспективними спеціальностями.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bilous, Oleksandr. Case Study "Enrollment management of higher education: admission offices and recruitment activities. – Montclair, 2009.– 55 p.
2. Grandillo, Michaela. College Recruitment Practices. Encyclopedia of Education.2003 <<http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200130.html>>
3. Masterson, Kathryn. How 5 Colleges Plan to Keep Growing in Hard Times. Chronicle of Higher Education, 00095982, 7/10/2009, Vol. 55, Issue 41).
4. Montclair State University. Global Education Center <http://www.montclair.edu/GlobalEd/>
5. Montclair State University. Office of Financial Aid <http://www.montclair.edu/FinancialAid>
6. Montclair State University. Organization and Structure <http://www.montclair.edu/HR/employeehandbook/organization/index.html>
7. Montclair State University. Periodic Review Report. Presented June 1, 2002, <http://oit.montclair.edu/InstResearch/AssessmentDocs/MSU/MSU%20Periodic%20Review%20Report%202002.pd>
8. Montclair State University. Student Development and Campus Life. A Guide for Faculty. 2009. <http://www.montclair.edu/sdcl/facultyguide.pdf>
9. Montclair State University. Undergraduate Admissions. <http://www.montclair.edu/admissions/honors/index.html>
10. Montclair State University Undergraduate Catalog 2002-2004 [http://www.montclair.edu/catalog/pastcatalogs/undergraduatecat02\\_04.pdf](http://www.montclair.edu/catalog/pastcatalogs/undergraduatecat02_04.pdf)
11. Moore, Joseph Thomas. Montclair State University. A Century of Triumph Over Circumstance. 100 years 1908-2008. Montclair State University. 2008 <http://www.montclair.edu/Publications/News/NewsRelease0507sciencemath.html>
12. Student Recruitment Practices and Strategies at Four-Year and Two-Year Institutions. Noel-Levitz Report on Student Recruitment Trends. 2009

13. Susan Cole. Inside Track. Montclair State Alumni magazine. Celebrating a remarkable century. Fall 2007 [http://www.montclair.edu/news/media/originals/magazine\\_fall\\_2007.pdf](http://www.montclair.edu/news/media/originals/magazine_fall_2007.pdf)
14. What's Working in Enrollment Management in the Slower Economy. Inside Higher ED, October 28, 2009 <<http://www.insidehighered.com/views/2008/10/23/seligman>>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Олександр Білоус** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства, декан факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, стипендіат програми IREX США 2009 року.

*Наукові інтереси:* теорія і практика перекладу.

**Людмила Гаркуша** – викладач кафедри практики германських мов факультету іноземних мов, директор міжнародного центру Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, стипендіат програми IREX США 2001 року.

*Наукові інтереси:* теорія мовної комунікації, міжнародні навчальні гранти та навчальні програми.

## ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

**Ельза ВАСИЛЬЄВА (Маріуполь, Україна)**

*У статті розглянуто зміст професійної мовної компетенції магістрів-міжнародників, окреслено основні складові перекладацької компетенції, охарактеризовано комунікативну та соціокультурну компетенції як важливі для здійснення професійної діяльності фахівців-міжнародників.*

*The contents of professional linguistic competence of Masters of International relations are examined in this paper. The main components of mediation activity, with the emphasis on communicative and socio-cultural competences as the most important ones, were described.*

У статті розглядається питання змісту професійної компетенції фахівця у галузі міжнародних відносин, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ. Актуальність роботи зумовлена тим, що значна увага дослідників приділялась формуванню професійної компетенції філологів [2; 3; 5; 7], але досі недостатньо висвітленим залишається питання про складові професійної компетенції саме студентів-міжнародників.

У контексті інтеграції України до Європейського та міжнародного соціально-економічного, культурно-інформаційного та освітнього простору, а також згідно з вимогами сучасного ринку праці існує нагальне соціальне замовлення на конкурентоспроможних фахівців, які володіють іноземною мовою в різних сферах професійної діяльності. Особливої уваги набуває підготовка кваліфікованих спеціалістів-перекладачів у галузі міжнародних відносин, тому що для фахівців-міжнародників іноземна мова (особливо англійська) є інструментом реалізації діалогу культур та вирішення зовнішньополітичних завдань країни. Інакше кажучи, перекладачі-міжнародники виконують функції медіатора між різними культурами.

Загальною метою викладання англійської мови для професійного спілкування є формування у студентів професійних мовних компетенцій. Отже, предметом дослідження статті є складові професійної мовної компетенції магістрів спеціальності «Міжнародні відносини». Професійна мовна компетенція розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного та професійного середовища [3: 7].

Серед рівнів, які запропоновані Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [1], вступний рівень студентів магістратури дорівнює B2 (Незалежний користувач). Цей рівень забезпечує їхню незалежну комунікативну компетенцію для того, щоб вони могли ефективно функціонувати в академічному та професійному середовищі. Спеціалізація «Міжнародні відносини» належить до, так званих, вербально вимогливих спеціалізацій, які передбачають більш інтенсивну комунікативну діяльність і вимагають отримання студентами при закінченні вищого навчального закладу рівня C1 (Досвідчений користувач). Як зазначено в програмі [3:4], в умовах постійного зростання міжнародної академічної мобільності цільовий рівень C1 студентів магістратури відкриває можливості для українських університетів приєднатися до європейського освітнього простору у якості рівноправних та міцних партнерів, а також забезпечить розвиток університетів України як міжнародних освітніх центрів.

Виходячи з вимог програми [3: 3], студент-міжнародник повинен бути здатним:

- обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціалізацією питання, для того щоб досягти порозуміння зі співрозмовником;
- готувати публічні виступи з широкої низки питань міжнародних відносин та з застосуванням відповідних засобів вербальної комунікації і адекватних форм ведення дискусій і дебатів;
- відшуковувати нову інформацію (текстову, графічну, аудіо та відео), що міститься у англомовних матеріалах у галузі міжнародних відносин (як у надрукованому, так і в електронному вигляді), користуючись відповідними пошуковими методами та термінологією;
- аналізувати англомовні джерела інформації для отримання даних, що є необхідними для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень;
- писати професійні тексти і документи англійською мовою з низки питань у галузі міжнародних відносин; писати ділові та професійні листи, демонструючи міжкультурне розуміння та попередні знання в галузі міжнародних відносин;
- перекладати англомовні професійні тексти на українську мову, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування.

На старшому ступені навчання у вищих навчальних закладах, коли актуалізується проблема подальшої професіоналізації студента, не можна залишити поза увагою також такий вагомий складник підготовки майбутнього фахівця-міжнародника як його фахова перекладацька компетенція. Перекладацька компетенція загалом передбачає здатність спеціаліста виконувати перекладацьку діяльність у різних сферах професійної діяльності.

Не можна не погодитись з тим, що переклад є результатом лексичної, синтаксичної та текстуально-прагматичної заміни вихідної комбінації знаків відповідною комбінацією знаків мовою перекладу з урахуванням комунікативних чинників як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. На думку О.М. Шахнарович [4: 3], перекладацька компетенція є істотним фактором процесу перекладу і поєднує рецептивну компетенцію розуміння та продуктивну компетенцію формулювання. Інакше кажучи, перекладацька компетенція містить здатність розуміння вихідного тексту і здатність створення тексту мовою перекладу [2: 184]: то, яким чином перекладач осмислює текст, що перекладається, як він бачить стратегію перекладу, обирає мовні засоби та на основі оригіналу створює текст перекладу – усі ці складники визначають перекладацьку компетенцію (мовну та позамовну, рецептивну та репродуктивну субкомпетенції). Рецептивна субкомпетенція в сфері мови оригіналу і репродуктивна субкомпетенція в сфері мови перекладу взаємно доповнюють одна одну та створюють основу компетенції, яка необхідна перекладачу для передачі складних за змістом і стилістикою текстів зі збереженням певного ступеню комунікативної еквівалентності.

Перекладацька компетенція охоплює такі компоненти: фонові знання, мовний матеріал та автоматизовані перекладацькі дії. За твердженням О.Д.Швейцера [5: 3], перекладацька компетенція є складною та багатомірною категорією, що містить у собі низку характеристик, які дозволяють перекладачеві здійснювати акт міжмовної та міжкультурної комунікації, а саме:

- особливе, так зване «перекладацьке», володіння двома мовами (рецептивне володіння вихідною мовою і репродуктивною мовою перекладу), коли мови проєктуються одна на одну;
- здатність до «перекладацької» інтерпретації вихідного тексту (вміння поглянути на текст з позицій носія іншої мови й іншої культури);
- володіння технологією перекладу (сукупністю процедур, що забезпечують адекватне відтворення оригіналу);
- знання про норми мови перекладу;
- знання перекладацьких норм, що зумовлюють вибір стратегії перекладу;
- знання про особливості даного стилю та жанру тексту (наприклад, текстів конвенцій, комюніке, резолюцій та ін.);

- встановлений мінімум «фонових знань», необхідних для адекватної інтерпретації вихідного тексту в межах спеціалізації перекладача (в нашому випадку – в галузі міжнародних відносин).

Комунікативна компетенція передбачає здатність того, хто говорить, вибирати з доступної йому сукупності граматично правильних норм ті, що належним чином відбивають норми поведіння в реальних актах взаємодії [5: 23–26]. До параметрів комунікативної компетенції можна віднести граматичну правильність, здатність до реалізації, прийнятність і зустрічальність.

Особливо актуальними для перекладу є параметри прийнятності та зустрічальності. Прийнятність (відповідність висловлювання контексту чи ситуації) передбачає врахування відображеної в тексті «немовної» ситуації та контексту, в якому допускається використання певної форми у вихідній мові й у мові перекладу, а також врахування комунікативної ситуації породження вихідного тексту з її учасниками, рольовими відносинами і комунікативними установками і ситуації перекладу з аналогічними параметрами.

Зустрічальність є також важливою для успішного здійснення перекладу, тому що в обох мовах нерідко існують одиниці-аналогі, які відрізняються між собою частотністю використання (зустрічальністю). При перекладі перевагу слід віддавати одиницям, що використовуються частіше у мові перекладу.

Складовою комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, яка має велике значення саме для фахівців у галузі міжнародних відносин. Соціокультурна компетенція охоплює знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичаїв, традицій, норм поведінки й етикету, а також уміння розуміти й адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури. Формування соціокультурної компетенції передбачає інтеграцію особистості в системі всесвітньої та національної культур. Як зазначено в програмі [3: 10], у межах соціокультурної компетенції майбутнім фахівцям необхідно:

- розуміти, як ключові цінності, переконання та поведінка в академічному і професійному середовищі України відрізняються при порівнянні однієї культури з іншими (міжнародні, національні, інституційні особливості);
- розуміти різні корпоративні культури в конкретних професійних контекстах і те, яким чином вони співвідносяться одна з одною;
- належним чином поводити себе й реагувати у типових світських, академічних і професійних ситуаціях повсякденного життя, а також знати правила взаємодії між людьми у таких ситуаціях (розпізнавання жестів, усвідомлення значення фізичної дистанції та розуміння жестикуляції у кожній з таких ситуацій).

Фахова перекладацька компетенція містить знання, навички та вміння, які необхідні перекладачу в більш вузькій галузі (у нашому випадку – в галузі міжнародних відносин). Предметна (галузева) субкомпетенція охоплює фонові знання у різних галузях та оволодіння галузевою термінологією, яка використовується під час перекладу.

Знання, які отримують студенти під час вивчення спеціальних дисциплін у галузі міжнародних відносин, виконують водночас функцію фонових знань при перекладі. Коло професійних питань магістрів спеціальності “Міжнародні відносини” охоплює, наприклад, теорію та практику зовнішньої політики України, проблеми національної безпеки, співпрацю України з регіональними та універсальними міжнародними структурами, різні аспекти співпраці України з найвпливовішими світовими організаціями (ЄС, НАТО, ООН, ЮНЕСКО, МВФ), співпрацю України з окремими країнами, що зумовлено багатовекторною політикою нашої держави.

Мовна компетенція передбачає оволодіння знаннями про системну організацію певної мови і закономірності її функціонування. Інакше кажучи, мовна компетенція – це вміння добирати та вживати мовні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування. Мовна компетенція проявляється в таких характеристиках, як нормативність, правильність, адекватність, логічність, чистота, різноманітність мови.

Мовний матеріал, яким повинен оволодіти магістр-міжнародник, складається, перш за все, з англomовної термінології, що позначає відповідні поняття цієї галузі. Від студента вимагається вміння надати відповідні термінологічні еквіваленти у межах кожної теми, яка вивчається (наприклад, міжнародні політичні, економічні та військові організації; міжнародні конвенції у галузі прав людини).

Розвиток умінь студентів виконувати перекладацькі дії на рівні автоматизмів здійснюється в процесі виконання ними комплексу спеціальних вправ на заняттях з практикуму перекладу.

Таким чином, після приєднання України до Болонського процесу і, як результат, до європейського простору вищої освіти першочерговою стає підготовка українських студентів на рівні європейських освітніх стандартів. Пріоритетного значення набуває оволодіння майбутніми фахівцями англійською мовою для професійного спілкування та формування в них професійної мовної компетенції.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Комисаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – С-Пб.: БЛИЦ, 2001. – 224 с.
4. Левый И.И. Искусство перевода. – М.: Прогресс, 1974. – 397 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середній школі. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.С.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іванішева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, Т.І.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
7. Черноватий Л.М. Проблематика досліджень у галузі методики навчання перекладу як спеціальності // Вісник Харк.нац.ун-ту ім.В.Н.Каразіна. – 2004. – №635. – С.192-197.
8. Шахнарович А.М. Психолінгвістика: Сборник статей. – М.: Прогресс, 1984. – 366 с.
9. Швейцер А.Д. О преподавании синхронного перевода в специализированных группах переводческого факультета. Ч.1. – М.: 1-й МГПИИЯ, 1969. – 35 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ельза Васильєва** – доцент кафедри англійської мови та перекладу Маріупольського державного гуманітарного університету.

*Наукові інтереси:* методика викладання англійської мови у вищих навчальних закладах.

## **УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ САМООСВІТИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

**Ніна ВИШНЕВСЬКА (Кам'янець-Подільський, Україна)**

*У статті розглядається проблема вдосконалення професійних умінь і навичок вчителя іноземних мов у процесі самоосвіти в системі післядипломної освіти. Пропонується система активних методів, які сприяють удосконаленню процесу формування професійних умінь і навичок педагога в системі післядипломної освіти.*

*In the article the problem of perfection of vocational skills and habits of a teacher of foreign language in the process of self-education in the system of postdiploma education is suggested.*

Нинішній стан суспільства вимагає підвищення якості підготовки молодих учителів іноземної мови, вдосконалення їх фахових умінь, оскільки саме вміння у поєднанні зі здібностями є якісним показником професійності вчителя, його активної участі у навчально-виховному процесі.

Професійна майстерність – явище багатокомпонентне, багатofакторне. Еталон, ідеальна модель учителя-майстра включає в себе і загальну культуру, і професійну предметну, методичну і психолого-педагогічну підготовленість, і захоплення своєю роботою, розуміння її важливості, і повагу та довіру до особистості учня. Не можна абсолютизувати жоден із компонентів. Дослідження, присвячені удосконаленню педагогічної майстерності й розвитку творчого потенціалу вчителя, удосконаленню умінь і навичок педагога в системі післядипломної освіти, повинні розглядатися у взаємозв'язку, взаємозалежності всіх компонентів.

Нова школа – це вчитель, який по-новому працює. Жодна реформа не відбудеться, якщо вчитель не реформує себе. Вчитель зобов'язаний змінювати своє мислення у світі, який постійно змінюється. Систематичний «зворотний зв'язок» у роботі з учнем буде сприяти покращенню методичної майстерності вчителя іноземних мов і вдосконаленню освіти шляхом самоосвіти.

Як зазначає Т.Г.Браже [1: 90], педагог-майстер, що досягає високої якості навчання й виховання, виступає в ролі творця, здатного по-новому глянути на свої завдання і можливості, який не задовольняється досягнутими, навіть високими результатами.

Розвиток творчого потенціалу кожного вчителя, що призводить до відчутного підвищення якості навчання й виховання, тобто до зростання професійної майстерності, – основне завдання системи післядипломної освіти.

Якщо вчитель не має свого індивідуального стилю, його самоосвіта формальна. Він повинен розуміти й знати свої сильні й слабкі сторони, формувати вміння самоаналізу. Тому особлива увага має приділятися фаховому становленню вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти. Удосконалення професійності молодого вчителя та підвищення його кваліфікації має здійснюватися на основі найновіших технологій, методик, використання набутого вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Мета нашого дослідження – пошук шляхів удосконалення професійних умінь і навичок учителя іноземних мов у процесі самоосвіти в системі післядипломної освіти.

Різні аспекти професійної підготовки і підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов вивчали О. Коваленко, В. Коломієць, Р. Мільруд, Н. Язикова. Вони дійшли висновку, що професійна освіта вчителя іноземної мови має багато вимірів і напрямів, характеризується багатоаспектністю і складністю. Удосконалення професійних умінь учителя іноземної мови відбувається не тільки під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, а й шляхом самоосвіти у міжкурсовий період, тому що педагогічна самоосвіта – це цілеспрямована самостійна діяльність учителів із вдосконалення наявних та набуття нових спеціальних психолого-педагогічних і методичних знань і умінь та їх творчого використання в процесі практичної діяльності.

Важливим стимулом самоосвіти є стійкий пізнавальний інтерес до педагогічної теорії і практики.

Умовами успішної організації самостійної роботи є усвідомлення учителями необхідності систематичного поповнення своїх знань, досягнення чітко сформульованої мети самоосвіти, правильний вибір матеріалу для самостійного вивчення, володіння методикою розумової праці, наявність творчого ставлення до матеріалу, який вивчається, забезпечення умов для систематичного застосування педагогами самостійно набутих знань, розуміння вчителями особистої і суспільної значущості самоосвітньої роботи, вияв вольових зусиль з організації самоосвіти і використання педагогічних знань у процесі практичної діяльності.

Формування у вчителів потреби в педагогічній самоосвіті нерозривно пов'язане з виробленням у них певної системи умінь, необхідних для здійснення цілеспрямованої самоосвітньої діяльності зокрема самостійно орієнтуватися у педагогічній літературі, проводити бібліографічний пошук необхідних для самостійної роботи літературних джерел, цілеспрямовано виділяти, систематизувати і критично осмислювати провідні положення у самостійно вивчених джерелах, проводити аналіз і узагальнення наукових даних з теми, яка вивчається, літературно опрацьовувати й оформляти їх, складати бібліографію до виконаної роботи, регулярно стежити за розвитком педагогічної науки, творчо застосовувати самостійно набуті педагогічні знання у практичній діяльності [6: 10].

На нашу думку, ці вміння лежать в основі самостійного відбору, осмислення, засвоєння і застосування на практиці різноманітної науково-педагогічної інформації із друкованих джерел. Без оволодіння сукупністю названих умінь важко уявити сьогодні творчого вчителя, здатного самостійно підбирати і вивчати матеріали з питань, пов'язаних з його практичною діяльністю.

Як показали дослідження, у техніці і методиці самоосвітньої діяльності найважливішою умовою її успішності є вміння роботи з книгою. Вчителі іноземних мов, як і



будь-які інші вчителі, відчувають брак вільного часу, тому їм необхідно знати, що читати, де знайти необхідну книжку, як найраціональніше з нею працювати.

Так, із 345 опитаних учителів іноземної мови майже третина відчуває труднощі у підборі літератури. У планах самоосвіти до списку літератури вони включають найчастіше статті із журналів. Однак для поглибленого вивчення означеної проблеми недостатньо тільки журнального матеріалу. Тому на курсах підвищення кваліфікації, на семінарах ми навчаємо вчителів працювати з книгою (культури читання, вмінням користуватися бібліографією, бібліографічними довідниками, алфавітними каталогами бібліотек), формуємо навички відбирати саме необхідну літературу, систематично пропагуємо нову літературу з психолого-педагогічних питань, створюємо стенди з короткою анотацією нових видань. Огляд журнальних і газетних статей повинен стати складовою методичних об'єднань.

Для глибокого засвоєння матеріалу учитель повинен оволодіти науково обґрунтованими методами роботи з книгою: робити виписки, конспекти, скорочені записи, виділяти основну думку автора, співставлення її з думкою інших авторів тощо.

Самоосвітній роботі вчителя сприяє наявність у нього особистої картотеки літературних джерел, тематичної бібліографії, що допомагає йому ефективно підготуватися до певного уроку.

У сучасних умовах велику роль відіграє вміння вчителя іноземної мови використовувати у своїй роботі Інтернет, тому що компетентний учитель повинен володіти останньою інформацією не тільки зі свого предмета, але й в галузі новітніх освітніх технологій. Використання Інтернету як інструмента самоосвіти має чимало переваг перед традиційними формами професійного самовдосконалення вчителів іноземної мови. Великий вибір віртуальних освітніх послуг, що задовольняє потреби вчителів з різною методичною підготовкою, інтересами й досвідом роботи, сприяє індивідуалізації процесу самоосвіти. Специфіка просторово-часових характеристик віртуального світу знімає обмеження, пов'язані з місцем і часом отримання освітніх послуг, інтерактивний характер значної частини віртуальних освітніх послуг гарантує педагогам, що займаються самоосвітою, необхідний зворотний зв'язок. Унікальні можливості для співпраці та обміну досвідом, що їх відкривають служби Інтернету, дають змогу позбутися притаманного багатьом учителям іноземної мови почуття ізольованості від колег, які працюють в інших містах, країнах. Наявність у віртуальному просторі безкоштовних освітніх послуг високої якості дає можливість займатися самоосвітою при порівняно низьких фінансових затратах [3: 42] тощо.

Серед різноманітних служб Інтернету найважливішими для професійного самовдосконалення й саморозвитку вчителів іноземної мови є всесвітня мережа, електронна пошта, списки розсилки, групи новин, веб-форуми, аудіо-, відеоконференції та розмови в реальному часі, які надають вчителю можливість спілкуватися з колегами як в режимі діалогу, так і в режимі полілогу.

Найбільш відомою педагогам є всесвітня мережа. Ця служба має доступ до величезної кількості віртуальних документів, необхідних для самоосвіти вчителів: науково-методичних та науково-популярних документів, статей, планів уроків тощо. Пошук потрібних ресурсів можна здійснювати різними способами: за допомогою інформаційно-пошукових систем, сторінок-інформаційних воріт, пов'язаних гіпертекстовими посиланнями з усіма згаданими на них ресурсами, або шляхом введення до адресного рядка браузера електронної адреси потрібного сайту. Найбільш відомі сторінки – інформаційні ворота в зону віртуального простору, заповненого цікавими для вчителів іноземної мови ресурсами. Це – *TESL/TEFL/ESOL/ESL/EFL/ESOL Links: Links of Interest to Students and Teachers of English as a Second Language* [<http://iteslj.org/links/>] *Online Resources* [<http://www.ccal.org/resources/update.html>], *EEFFL Web* [<http://www/eflweb.com/>], *TEFL/NET* [<http://www/tefl.net/>], *ESL Lesson Plans and Resources* [<http://www.csun.edu/~hcedu013/esplans.html>].

Серед сайтів, на яких розміщені матеріали, що можуть бути використані вчителями іноземної мови для професійного самовдосконалення, найцікавішими, на наш погляд, є такі журнали, як: *TESL-EJ* <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/> з питань викладання англійської мови як іноземної, *CALL-EJ* *Online*

<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/> з проблем навчання мови та використання комп'ютерних технологій у навчанні, *English Teaching Forum* <http://exchanges.state.gov/forum/> з питань теорії та практики викладання англійської мови як іноземної, різним аспектів американської культури, *Language Learning and Technology* <http://llt.msu.edu/> з питань використання комп'ютерних технологій у викладанні іноземних мов, а також *Teaching English with Technology* <http://www.iatefl.org.pl/call/callnl.htm> науково-методичний журнал, присвячений використанню комп'ютерних технологій у навчанні англійської мови, і сайт *The Onestop Magazine* <http://www.onestopenglish.com/>, де можна знайти плани уроків, навчальні матеріали, методичні рекомендації тощо.

Цікавими для професійного саморозвитку є такі служби Інтернету, які надають учителеві можливість спілкуватися з колегами як у режимі діалогу, так і в режимі полілогу. До них належать електронна пошта, списки розсилки, групи новин, веб-форуми та розмови в реальному часі, аудіо- та відео конференції, які дають змогу людям зі спільними інтересами обмінюватися інформацією, яка їх цікавить.

Детальніше з основними правилами поведінки у віртуальному просторі, правилами користування тими чи тими групами новин та веб-форумами можна ознайомитися на сайті *Online Netiquette.com* [<http://www.onlinenetiquette.com/>].

Одним з найважливіших завдань професійно-педагогічної іншомовної підготовки на курсах підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови є вироблення вміння читати спеціальну іншомовну літературу, як для спілкування з іншомовними колегами з професійної проблематики, так і для всебічного розуміння та оцінювання значущості тих чи тих матеріалів періодичних видань країни, мова якої вивчається. Це дозволить прилучитися до досвіду колег з інших країн, збагатити свій внутрішній світ, розширити професійний кругозір, підвищити професійну кваліфікацію, формувати педагогічну компетенцію [5: 12].

Щоб забезпечити таке навчання, необхідно знати не тільки наукові жанри, але й систему прийомів роботи з науковим текстом. Оптимальним джерелом мовної і змістової інформації може бути оригінальна стаття сучасних періодичних видань, які характеризуються актуальністю і новизною інформації. За критерієм функціональності наукові статті поділяють на дослідницькі (спрямовані на вивчення явища чи процесу на основі аналізу практичного матеріалу), дискусійні (дозволяють критично підійти до спірних точок зору на ту чи ту проблему, віддзеркалюють полеміку, діалог авторів із прихильниками інших концепцій), оглядові (узагальнюють точки зору на новому теоретичному рівні, при цьому точка зору автора виявляється не в критичних оцінках, а у відборі і способі презентації матеріалу) [4: 10–12].

Наукові тексти повинні відповідати певним вимогам: підвищувати інтерес до обраної професії, виробляти інтерес користуватися для набуття знань літературою не тільки рідною, але й іноземною мовою. Тому тематичний принцип, на наш погляд, є одним з провідних.

На основі відібраних таким чином текстів можна навчати *реферуванню*, тобто виділенню найбільш суттєвої інформації у вигляді короткого тексту відповідно до мовних і стилістичних особливостей певного жанру літератури з запропонованим завданням [2: 4–5]. Реферування – один з найраціональніших засобів обробки наукової інформації, що становить собою аналітико-синтетичну переробку інформації, направлену на смислову і мовну компресію вихідного матеріалу.

Методична грамотність самоосвіти вчителя іноземних мов передбачає також уміння аналізувати власний досвід роботи над обраною темою. Осмислення методики самоосвіти з теми викликає прагнення не тільки застосовувати у досвіді своєї роботи отримані знання з теорії і методики викладання іноземної мови, але й уміти отримувати зворотну інформацію про результативність виконаної роботи, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, прогнозувати зміст і методику самоосвітньої діяльності.

Уміння аналізувати свою педагогічну діяльність, виявляти найсильніші і найслабші сторони не відразу приходить до вчителя іноземної мови. Тому важливе місце у формуванні вміння аналізувати педагогічну діяльність займає ознайомлення педагога з кваліфікаційними характеристиками, що містять систему об'єктивних вимог, які висуває професія вчителя іноземних мов до людини, її особистості і діяльності. Кваліфікаційні характеристики дають

повний перелік знань, умінь і навичок, необхідних для якісного виконання учителем своїх посадових обов'язків.

Тому важливо у міжкурсовий період для формування умінь і навичок самоосвітньої діяльності використовувати активні форми колективної роботи: семінари-дискусії, семінари-практикуми, зустрічі за круглим столом, ділові ігри тощо. Вони стимулюють розвиток творчого підходу до розв'язання тієї чи тієї проблеми.

Важливим прийомом формування умінь і навичок самоосвітньої діяльності є вивчення передового педагогічного досвіду. Вчитель іноземної мови повинен добре знати де, в якій школі і у кого із колег він може познайомитися з тою чи тою сферою педагогічної праці. Цьому сприяють картотеки, які є у міських і районних методкабінетах. Така картотека є у міському методкабінеті Кам'янця-Подільського, є також магнітофонні записи уроків, виховних заходів.

Таким чином, методика самоосвітньої діяльності вчителів іноземних мов охоплює широке коло питань, поетапне і послідовне розв'язання яких дозволить їм забезпечити раціональну організацію самостійної роботи з удосконалення власної професійної майстерності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С.89-94.
2. Заева Л.К. Обучение письменному реферированию общественно-политических текстов на старших курсах языкового вуза (на материале англ. яз.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1977. – 16с.
3. Коломієць В. Служби Інтернету в неперервній освіті вчителів англійської мови // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 42-44.
4. Митусова О.А. Обучение студентов самостоятельной работе с научной (филологической) литературой: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04. – М.: МГПИЯ им. М.Тореза, 1988. – 24с.
5. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232с.
6. Скнар В.К. Пути совершенствования форм и методов самообразования учителей. – К.: о-во «Знание» УССР, 1982. – 1982. – 48.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ніна Вишнеvsька** – доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

*Наукові інтереси:* самоосвіта вчителя іноземних мов.

## **BERUFSNAMEN IN DEUTSCHEN SPRICHWÜRTERN (ZUR DIDAKTISIERUNG IM UNTERRICHT)**

**Любов ВІТАЛІШ (Львів, Україна)**

*У статті розглянуто німецькі прислів'я з назвами осіб за їх професійною діяльністю, подано граматичні характеристики цих назв, семантичну класифікацію назв професій, ремесел, службовців та духовенства, проаналізовано супровідну лексику для дидактизації зібраного фразеологічного матеріалу та його застосування на практичних заняттях німецької мови.*

*The article deals with German proverbs which nominate people by their profession.*

Die Forschung der Personenbezeichnungen in deutschen Sprichwörtern verhilft zur Darstellung der Weltbilder des deutschen Volkes. Deutsche Sprichwörter bieten reichhaltiges Material für inhaltliche, kommunikative, strukturelle, stilistische, kontrastive und lexikologische Forschungen.

Die Bezeichnungen von verschiedenen Berufen kommen in deutschen Sprichwörtern häufig vor, mit jedem Berufsnamen verbindet man eine Vorstellung des Sprechers von den eigentümlichen Wesenszügen dieses Berufs und von der spezifischen Verhaltensweise der Leute, die diesen Beruf ausüben. Die Berufsbezeichnungen in Sprichwörtern stellen substantivische Gattungsnamen männlichen Geschlechts dar, Feminina mit derselben Semantik sind im Material nicht festgestellt worden. Die Mehrzahl der Berufsnamen sind Substantive der starken Deklination (*Krämer, Schneider, Zimmermann*), zur schwachen Deklination gehören die Substantive *Bauer, Hirt(e), Jurist, Schulze, Student*, ein substantiviertes Partizip kommt vor – *Gelehrter*.

Die Berufsbezeichnungen bilden ein lexikalisch-semantisches Feld. Es zerfällt in lexikalische Mikrofelder.

Es lassen sich zehn Mikrofelder der Berufe und des Handwerks aussondern: Landwirtschaft, Jagd und Fischerei, Lederverarbeitung, Nahrungsmittelproduktion, Textilgewerbe, Handwerk, Intellektuellentätigkeit, weltliche Ämter, der geistliche Stand, Handel.

1. Landwirtschaftliche Betätigung wird durch Substantive *Bauer*, *Gärtner*, *Hirt(e)*, *Schäfer* gekennzeichnet.

„Bauer“: *Hat der Bauer Geld, hat's die ganze Welt; Was der Bauer nicht kennt, dass frisst er nicht; In der Not ist der Bauer die Wurst auch ohne Brot; Die dümmsten Bauern haben die grössten Kartoffeln.*

„Gärtner“: *Wie der Gärtner, so der Garten; Jeder Gärtner lobt seinen Kohl; Wenn der Gärtner schläft, pflanzt der Teufel Unkraut; Der Bock taugt nicht zum Gärtner.*

„Hirt(e)“: *Auch dem besten Hirten frisst der Wolf ein Schaf; Viel Hirten, schlecht gehütet; Wenn man den Wolf zum Hirten macht, ist die Herde in Gefahr; Wenn's dem Hirten schlecht geht, geht's den Schafen nicht gut; Wenn die Hirten sich zanken, hat der Wolf gewonnenes Spiel.*

„Schäfer“: *Es ist ein Unterschied zwischen dem Schäfer und seinem Hund.*

2. Jagd und Fischerei werden mit Substantiven *Fischer* und *Jäger* angegeben, wobei ganze Bilder ihrer Tätigkeit geschildert werden, die begleitende Lexik umfasst Werkzeug (*Horn*, *Netz*), Produkte (*Aal*, *Fische*), Tätigkeiten (*fangen*, *Horn blasen*, *Jagd abblasen*).

„Fischer“: *Auch wenn die Fischer schlafen, gehen die Fische ins Netz; Dem klügsten Fischer entwischt ein Aal; Nasse Jäger, trockene Fischer, schlecht Geschäft; Jäger, Fischer und Hahnrei müssen viel Geduld haben.*

„Jäger“: *Es sind nicht alle Jäger, die das Horn gut blasen; Man muss oft die Jagd abblasen, ob man gleich nichts gefangen hat; Ein Jäger und sein Hund essen zu jeder Stund; Ein guter Jäger lässt sich nicht aufs Rohr sehen.*

3. Lederverarbeitung findet ihren Ausdruck im Volksmund durch Berufsbezeichnungen *Gerber*, *Schuster*, *Kürschner*. Das Bild des Handwerks vollenden die Bezeichnungen der Werkzeuge (*Leisten*), der Erzeugnisse (*Leder*, *Schuhe*, *Stiefel*, *Pelz*), der Lebensumstände (*Die Frau des Schusters hat selten ganze Schuhe*).

„Gerber“: *Man schimpft den Gerber nicht, so man ihn schäbigen Kerl nennt; Man darf dem Gerber das Leder nicht stehlen, um den Armen Schuhe daraus zu machen.*

„Schuster“: *Gibst du mir Geld, spricht der Schuster, so geb ich dir Schuh; Der Schuster trägt immer die schlechtesten Stiefel; Schuster, bleib bei deinem Leisten! Was dem Schneider guttut, bringt den Schuster um.*

„Kürschner“: *Man kann noch so sehr mit Ruhm bedeckt sein, sagte der Kürschner, man friert im Winter ohne Pelz; Der schlaueste Fuchs findet seinen Kürschner.*

4. Nahrungsmittelproduktion und die Beteiligung der Fachleute an diesem Bereich findet Ausdruck in Sprichwörtern mit den Substantiven *Bäcker*, *Koch*, *Metzger*, *Müller*, *Wirt*, *Kellner*.

„Bäcker“: *Müller und Bäcker stehlen nicht, man bringt's ihnen; Besser dem Bäcker als dem Doktor!*

„Koch“: *Hunger ist der beste Koch; Der fremde Koch macht gute Suppe; Der Koch wird vom Geruche satt; Der Koch gilt soviel als der Kellner; Ein guter Koch, ein guter Arzt; Es sind nicht alles Köche, die lange Messer tragen.*

„Metzger“, „Schlachter“: *Ein feistes Schwein entläuft dem Metzger nicht; Die Metzger sagen, es ist nichts mehr mit den Bauern zu machen, seit sie in der Bibel lesen und die Kinder selbst machen; Metzger, Gerber und Schinder sind Geschwisterkinder; Es nimmt kein Schlachter dem andern eine Wurst ab.*

„Müller“: *Müller, Schneider und Weber werden nicht gehenkt, das Handwerk ginge sonst aus; Der Müller mit der Metzen, der Weber mit der Krätzen, der Schneider mit der Scher, wo kommt ihr Diebe her? Kein Müller hat Wasser und kein Schäfer Weide genug.*

„Wirt“: *Besser den Magen gekränkt als dem Wirt was geschenkt; Das ist ein schlimmer Gast, der seinen Wirt austreibt; Ein schlimmer Wirt ist ein guter Gast; Eins denkt der Gast, der Wirt das andere; Gern Gäste, selten Wirt.*

Der Personennamen *Wirt* erscheint im Sprichwort gewöhnlich zusammen mit *Gast*.

„Kellner“: *Der Koch gilt soviel als der Kellner; Durst ist der beste Kellner.*

5. Im Textilgewerbe erscheint nicht so oft der *Weber* wie der *Schneider*, mit dem letzteren Berufsnamen gibt es besonders viele gebräuchliche und beliebte Sprichwörter.

„Schneider“: *Bleibt ein jeder bei seinem Fach, fällt kein Schneider vom Dach; Der Schneider trägt zerrissene Kleider; Der Schneider trägt zerrissene Kleider; Die Naht ist wie der Schneider; Eine Nadel kann einen Schneider ernähren; Wenn der Schneider nicht von der Elle redet, so redet er vom Tuch.*

„Weber“: *Der Müller mit der Metzen, der Weber mit der Krätzen, der Schneider mit der Scher, wo kommt ihr Diebe her?*

6. Das eigentliche Handwerk wird von *Schmieden*, *Töpfern* und *Zimmerleuten* ausgeübt, in späteren Zeiten gesellen sich zu ihnen *Fuhrmann*, *Seemann* und *Kaufmann* (s. Mikrofeld 10). Das Werkzeug der Handwerker, ihre Lebensumstände und ihre Erzeugnisse werden in Sprichwörtern ebenfalls erwähnt.

„Schmied“: *Jeder ist seines Glückes Schmied; Schmieds Sohn ist der Funken gewohnt; Ein schlechter Schmied, der den Rauch nicht vertragen kann; Geh lieber zum Schmied als zum Schmiedchen; Schmieds Hund schläft beim Amboss; Schmieds Kinder fürchten das Feuer nicht; Schmieds Hund schläft beim Amboss.*

„Töpfer“: *Jeder Töpfer lobt sein Geschirr.*

„Zimmermann“: *Die ungeschicktesten Zimmerleute brauchen die schärfsten Beile; Gute Zimmerleute machen wenig Späne; Wer Späne hauen kann, ist noch kein Zimmermann; Die Woche fängt gut an, sprach der Zimmermann – da hieb er sich den Daumen ab.*

„Fuhrmann“: *Alte Fuhrleute sind gute Wegweiser; Wie der Fuhrmann, so das Gespann.*

„Seemann“: *Einen guten Seemann erkennt man im Sturm; Ein guter Seemann wird auch einmal nass.*

7. Intellektuellenberufe und geistige Tätigkeiten werden mit Lexemen *Lehrer*, *Arzt*, *Doktor*, *Student*, *Schreiber* bezeichnet. Da bei diesen Tätigkeiten nur beim *Schreiber* eine *Feder* als Werkzeug sichtbar ist, benennen die Sprichwörter Teilnehmer der geschilderten Situationen wie *Lehrer – Schüler*, *Arzt – Patient*.

„Lehrer“: *Anderer Leute Fehler sind gute Lehrer; Ein Lehrer ist besser als zwei Bücher; Eines andern Fehler ist ein guter Lehrer; Fleißige Schüler machen fleißige Lehrer; Säumige Lehrer, unwissende Schüler; Wie der Lehrer, so der Schüler; Wie der Lehrer, so die Schule.*

„Arzt“: *Auch Arzt und Advokat brauchen fremden Rat; Die Zeit ist der beste Arzt; Jeder Arzt hält seine Pillen für die besten; Wie der Patient, so der Arzt.*

„Doktor“: *Besser dem Bäcker als dem Doktor! Der Hut macht nicht den Doktor; Froher Mut braucht keinen Doktor; Frohsinn ist der beste Doktor.*

„Student“: *Je ärger Student, je frömmer Pastor; Ein schlechter Theologiestudent gibt allemal einen guten Juristen ab.*

„Gelehrte“: *Der Bart macht nicht den Gelehrten; Die Gelehrten sind nicht immer die Weisesten; Die Gelehrten sind selten einer Meinung; Ein Erfahrener ist besser als zehn Gelehrte.*

„Schreiber“: *Ein schlechter Schreiber verdirbt viel gutes Papier; Es ist nicht jeder ein Schreiber, der an der Feder kaut; Jeder Schreiber lobt seine Feder; Wenn der Schreiber nichts taugt, gibt er der Feder die Schuld; Wie der Schreiber, so das Buch.*

8. Zu weltlichen Ämtern können die Berufsbezeichnungen *Advokat*, *Jurist*, *Richter*, *Schulze* gezählt werden. *Recht*, *Unrecht*, *Wahrheit*, auch materieller Vorteil sind begleitende Begriffe in geschilderten Situationen.

„Advokat“: *Advokaten, Schadvokaten; Auch Arzt und Advokat brauchen fremden Rat; Die Wahrheit braucht keinen Advokaten; Die Wahrheit ist der beste Advokat; Wo viel Streit ist, da halten die Advokaten Ernte.*

„Jurist“: *Je mehr Juristen, je mehr Unrecht; Gute Juristen sind schlimme Nachbarn; Guter Jurist, schlechter Christ; Ein schlechter Theologiestudent gibt allemal einen guten Juristen ab.*

„Richter“: *Richter sollen zwei gleiche Ohren haben; Richter, steh dem Rechte bei, denk, dass ein Richter ob dir sei; Rechter Richter, richte recht; Gott ist Richter, du bist Knecht; Wer vor dem Richter weint, verliert seine Zähnen.*

„Schulze“: *Wer nicht tun kann, was die Leute verdrießt, gibt keinen Schulzen ab.*

9. Geistliche Personen werden als fromm und wichtig dargestellt, nur Mönche genießen in Sprichwörtern keinen besonderen Respekt.

„Papst“: *Es kann nur einer Papst sein; Man muss nicht päpstlicher sein als der Papst; Neuer Papst, neue Freunde; Wo der Papst ist, da ist Rom.*

„Pastor“: *Dem einen gefällt der Pastor, dem andern die Pastorin; Je ärger Student, je frömmer Pastor; Was ich nicht weiß, das weiß mein Küster, sagte der Pastor; Zweimal predigt der Pastor nicht.*

„Pfarrer“: *Lehrers Kinder, Pfarrers Vieh gedeihen selten oder nie; Je ärger Student, je frömmer Pastor.*

„Abt“: *Ein guter Abt lobt sein Kloster; Wie der Abt, so sind die Mönche.*

„Mönch“: *Gemalte Mönche sind die frömsten; Arme Leute machen reiche Heilige, singen die Mönche.*

10. Der Handel wird als ein einträgliches Geschäft der *Kaufleute* und *Krämer* dargestellt; dabei warnen manche Sprichwörter vor Betrügereien und Schäden des Berufs.

„Kaufmann“: *Jeder Kaufmann lobt seine Ware; Er ist kein Kaufmann, er bietet die Hälfte; Eine schlimme Kaufmannschaft, wo niemand gewinnt; Richtig zählen, ehrlich messen darf der Kaufmann nicht vergessen; Wenn dumme Leute zu Markt kommen, kriegen die Kaufleute Geld.*

„Krämer“: *Betrug ist der Krämer Acker und Pflug; Ein Krämer, der nicht Maudreck für Pfeffer aufschwätzen kann, hat sein Handwerk nicht gelernt; Geh hin und werd ein Krämer, sagt der Henker zu seinem Knecht; Es pflegt nicht leicht ein Krämer einen Markt zu versäumen.*

Die Didaktisierung der deutschen Sprichwörter mit Berufsnamen schafft zusätzliches Übungsmaterial zum lexikalischen Thema „Berufe“, unter grammatischem Aspekt können die Deklination und die Pluralbildung der Substantive, das Präsens der Verben, einige Satztypen behandelt werden. Die Verwendung der Sprichwörter mit Berufsnamen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache kann durchaus den Unterricht beleben und die interkulturellen Einblicke gewähren.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаврись В.І., Пророченко О.П. Німецько-український фразеологічний словник / У 2-х томах. / Укл. В.І.Гаврись, О.П.Пророченко. – Київ: Радянська школа, 1981.
2. Кудіна О.Ф., Пророченко О.П. Перлини народної мудрості: Німецькі прислів'я та приказки. – Вінниця: Нова книга, 2005.
3. Beyer H., Beyer A. Sprichwörterlexikon. – Moskau: Vyssaja skola, 1989.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Любов Віталіш** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси:* семантичний синтаксис, фразеологія, створення навчальних засобів.

## НОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З ЛЕКСИКОЛОГІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

**Богдан ПІНКА (Тернопіль, Україна)**

*У статті розглянуто концепцію авторського навчального посібника з лексикології німецької мови, укладеного за вимогами Болонського процесу, який базується на двох великих розділах – вченні про слово і словниковий та фразеологічний склади німецької мови (лексиконі) і містить 21 лекцію, що відображають як традиційні, так і новітні теоретичні проблеми лексикології, та 11 семінарських занять.*

*The article deals with the concept of the author's textbook in German Lexicology compiled according to the requirements of the Bologna process. The textbook is based on two large parts – the study of word and the study of lexical and phraseological stock of the German language (vocabulary). The textbook contains 21 lectures concerning traditional as well as up-to-date theoretical problems of lexicology and 11 seminars.*

З часу проголошення незалежності України впродовж 90-х – початку 2000 рр. українські внз відчували гостру потребу в базових підручниках з основних теоретичних дисциплін німецького мовознавства, зокрема з лексикології. Чинні ж радянські підручники Іскоз А.М. і Ленкової А.Ф. [2] та Степанової М.Д. і Чернишової І.І. [5], за якими вчилось не одне покоління студентів-германістів, були видані в 60-80-х рр. минулого століття і для студентів нововідкритих відділень німецької мови були майже недоступні.

Першою новинкою на ринку освітніх послуг з німецької філології в Україні був виданий у 2003 р. підручник професора Чернівецького університету Огуя О.Д. «Лексикологія сучасної німецької мови» [11]. Надзвичайно солідний (416 с.) і доботно написаний за допомогою тріади «теза – антитеза – синтез», він відзначається науковим викладом матеріалу і нагадує монографію автора, призначену для магістрантів і аспірантів.

Вчасними і корисними для студентів стали навчальні посібники «Лексикологія сучасної німецької мови» Роліка А.В. [4] та «Німецька лексикологія (лекції, тестові завдання, терміни)» [7], які, однак, багато тем, важливих і необхідних студенту-германісту, представляють поверхово або зовсім їх обходять. Та й видані вони обмеженим локальним тиражем.

Така ситуація, звісно, викликала потребу укласти навчальний посібник з лексикології німецької мови, який би характеризувався рівномірним, а не фрагментарним викладом як традиційних, так і найновіших лексикологічних проблем і був би доступним студентам німецького відділення, не втрачаючи при цьому своєї науковості. Протягом тривалого часу це було здійснено відповідно до чинної програми з лексикології німецької мови і тому посібник отримав назву «Лексикологія німецької мови: лекції та семінари» [1]. Він призначений для студентів педагогічного університету. Метою посібника є ознайомлення студентів як з традиційними, так і з новітніми теоретичними і практичними проблемами лексикології у світлі наукових досягнень сучасного вітчизняного та зарубіжного мовознавства та формування у майбутніх педагогів основ наукового мислення з перспективою використання матеріалів курсу лексикології в практиці викладання німецької мови в освітніх закладах різного типу.

Посібник об'єднується навколо центральної ідеї лексикології – її предмету: вченні про слово і вченні про словниковий та фразеологічний склад німецької мови (лексикон), а також містить 21 лекцію та 11 семінарських занять. Розділи, в свою чергу, поділені на 8 тем, що охоплюють і традиційні, і новітні теоретичні питання лексикології.

У посібнику враховано вимоги Болонського процесу: увесь обсяг теоретичного матеріалу поділено на 8 змістових модулів, кожен з яких завершується *тестовими* завданнями для контролю знань. До кожного модуля розроблено додаткові завдання, які спрямовані на краще розуміння і засвоєння поданого навчального матеріалу і мають інтерактивний характер. Після кожної теми вміщені додатки (до 6), що поглиблюють зміст лекцій і розширюють лінгвістичний кругозір студентів. Представлені приклади з численних уривків творів відомих (і менш відомих) німецьких письменників не є випадковими. Їх завдання – проілюструвати обговорювані в текстах лекцій теоретичні проблеми лексикології та розширити літературознавчі знання студентів-германістів.

Тексти лекцій відбивають найновіший стан сучасної мовознавчої науки останніх років і повністю розкривають основні проблеми курсу. Тут врахована навчальна література з лексикології, яка останніми роками вийшла в Росії (наприклад, підручники Ольшанського І.Г. та Гусевої А.Є. [3], Шевельової Л.В. [6]) і в Німеччині (Heusinger S. [8], Kühn I. [9], Lutzeier P.R. [10], Römer Chr. und Matzke B. [12]; Schippan Th. [13], Schlaefer M. [14],) та ін. Це гарантує те, що студенти будуть обізнані з найновішими досягненнями зарубіжної лексикологічної науки.

Важливим аспектом посібника є те, що теоретичний матеріал викладено доступною для студентської аудиторії німецькою мовою. Обширні списки літератури, які подаються після пройденної теми, пропонують назви наукових праць останніх років, а відтак служать студентам-германістам добрим орієнтиром при написанні курсових, дипломних і магістерських робіт. Доречною є схема лексикологічного аналізу німецького слова (так звана «монографія слова», за терміном Ольшанського І.Г.), яка міститься в кінці 1-го розділу, а її розширений варіант – в кінці 2-го розділу. Вона має пізнавальний характер і покликана допомогти студентам отримати інтегровані знання про особливості німецького слова і словникового та фразеологічного складу.

У порівнянні з попередніми виданнями, цей навчальний посібник збагатився новим фактичним матеріалом і доповненнями (наприклад, параграф про гендерну лексику, плюріцентризм територіального поділу німецької лексики, тенденції розвитку німецької мови), що, безперечно, сприяє його покращенню. Цінними і корисними, оскільки пропонуються вперше, є індивідуальні навчально-дослідні завдання студентам (ІНДЗ) окремо для 3-ого і 4-го курсів.

Посібник спрямований на підготовку вчителя німецької мови. Професійна спрямованість курсу полягає у виробленні у студентів критичного підходу до наукової літератури і вміння знайти – за наявності протилежних наукових думок – методологічно правильне вирішення теоретичних проблем, тобто курс допоможе студентові аналізувати мовний матеріал, а також формувати в нього практичні навички як під час педпрактики, так і під час педагогічної роботи після закінчення університету, а також застосовувати лексичні явища на основі їх глибокого теоретичного осмислення і засвоєння. Гадаємо, що з цими завданнями пропонований посібник буде успішно справлятися.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гінка Б.І. Лексикологія німецької мови: лекції та семінари. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2010. – 416с.
2. Искоз А.М., Ленкова А.Ф. Лексикология немецкого языка. – М.: Просвещение, 1971. – 276с..
3. Ольшанский И.Г., Гусева А.Е. Лексикология: совр. нем. язык. –М.: Академия, 2005. – 416с.
4. Ролік А.В. Лексикологія сучасної німецької мови. – Вид.2-е, випр. й доп. – Ніжин: НДПУ імені М. Гоголя, 2003. – 154с.
5. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка. –М.: Высш.шк., 1986. – 247с.
6. Шевелева Л.В. Лексикология современного немецкого языка. Курс лекций. – М.: Высш.шк., 2004. – 240 с.
7. Юханов О.С. Німецька лексикологія (лекції, тестові завдання, терміни). – К.: Ленвіт, 2008. – 124с.
8. Neusinger S. Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache. Eine Einführung. – München:Fink, 2004. – 303 S.
9. Kühn Ingrid. Lexikologie. Eine Einführung. – Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1994.
10. Lutzeier P.R. Lexikologie. Ein Arbeitsbuch. – Tübingen: Stauffenburg-Verl., 1995. – 168 S.
11. Oguй O.D. Lexikologie der deutschen Sprache. – Winnyts'a: Nowa knyha, 2003. – 416 с.
12. Römer Chr., Matzke B. Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. – Tübingen: Narr, 2003. – 226 S.
13. Schippan Thea. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen: Niemeyer, 1996. – 306 S.
14. Schlaefel M. Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002. – 200 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Богдан Гінка** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови, декан факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка.

*Наукові інтереси:* семасіологія німецької мови, лінгвокраїнознавство Німеччини.

## **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Ольга ГОНЧАРОВА (Мелітополь, Україна)**

*У статті теоретично обґрунтовано проблеми інноваційної діяльності у сфері освіти, на основі проведеного констатувального експерименту визначено стан готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності.*

*The article reveals the vital problems of the innovative activity of future foreign language teacher and offers the theoretical discourse of this aspect. The article also gives the results of the experiment, proving the low level of future foreign language teachers' readiness for the innovative activity.*

На сьогоднішній день інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства взагалі та сфери освіти зокрема. Останнім часом проблема інноваційності у підготовці майбутніх педагогів привертає увагу багатьох науковців, оскільки нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження й розвитку творчої потенції та стабільно активної життєдіяльності людини у змінних соціальних умовах, її спрямованості на самовизначення, готовності до сприйняття та розв'язання нових завдань. Серед проблем сучасної педагогіки пріоритетними є питання інноваційної діяльності як складової педагогічної інноватики, спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії інноваційно-педагогічних процесів. Інноваційна педагогічна діяльність є, на нашу думку, віддзеркаленням основних змін у тенденціях та закономірностях сучасної освіти в Україні.

У науковій літературі окремі аспекти освітньої інноваційної діяльності висвітлено за наступними напрямками: інноваційні педагогічні технології: М.Жалдак, І.Носаченко, В.Олійник, А. Підласий, І.Підласий, С.Сисоєва; теоретичні питання педагогічної інноватики: Л.Буркова, Л.Вашенко, І.Дичківська, О.Попова; експертиза, оцінювання та відбір освітніх нововведень, моніторинг інноваційних освітніх процесів, інноваційний експеримент: К.Баханов, Л.Буркова, Ю.Гільбух, Л.Даниленко.



Дана стаття має на меті теоретичне обґрунтування проблем інноваційної діяльності у сфері освіти та визначення стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності.

Перш за все, розглядаючи проблему підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, варто з'ясувати суть таких понять, як “діяльність”, “педагогічна діяльність” та “інноваційна педагогічна діяльність”. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що *діяльність* – це специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання й творче перетворення навколишнього світу, самого себе, умов й засобів свого існування [4: 146]; активність, спрямована на досягнення поставленої мети, яка виникає в результаті взаємодії людини з довкіллям та спрямована на вдосконалення дійсності й самого себе [5: 20]. Таким чином, по-перше, об'єктом діяльності та відповідно засобом задоволення пов'язаних із нею потреб, є нові продукти матеріальної та духовної культури, по-друге – саме в діяльності з'являються нові засоби її подальшої реалізації, які прискорюють розвиток останньої та вдосконалюють отримані результати. Отже, діяльність, як така, є інноваційною, саме такий характер педагогічної діяльності спонукає освітян до пошуку нових підходів, освітніх технологій, сприяє формуванню позитивної психологічної настанови щодо роботи, кар'єри, врешті решт, інноваційна діяльність виступає рушійною силою у піднесенні ролі педагогічної науки в практичних сферах.

Базуючись на дослідженнях І. Дичківської [3: 54] з педагогічної інноватики, нами було здійснено спробу окреслити коло основних проблем інноваційної діяльності. Таким чином, до кола проблем інноваційної діяльності в галузі освіти входять: циклічність інноваційного процесу; класифікація нововведень; джерела інноваційної педагогіки; нормативно-правове забезпечення інноваційних перетворень в освіті; новації як ідеальні продукти діяльності авторських колективів та педагогів-новаторів; часові виміри інноваційних процесів; взаємозв'язок нововведень та соціально-економічної ситуації суспільства; ефективність результатів педагогічної інноватики; проблема підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Спираючись на положення, розроблене Т. Демиденко [2: 49], про те, що інноваційної діяльності самої по собі не існує, оскільки будь-яка діяльність у будь-якій сфері може бути інноваційною, якщо до неї додається нове знання з метою отримання оптимального результату, ми розглядаємо “інноваційну діяльність майбутнього вчителя іноземної мови” як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи.

Дослідно-експериментальна робота з вивчення стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності здійснювалась на базі соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету. Загальна кількість студентів 3-5 курсів, які взяли участь в експерименті, становить 266 осіб. До контрольної групи увійшли 134 студента, експериментальної – 132 студента. Критерії (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний), за якими визначали стан готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, було встановлено за результатами попередньо проведеного опитування вчителів іноземної мови м. Мелітополя та Мелітопольського району [1].

Результати констатувального експерименту показали, що мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності є недостатньо розвиненим. Переважають зовнішні мотиви застосування інновацій, майбутні вчителі іноземної мови мають зовнішню спрямовану мотивацію інноваційної активності, яка опосередковано спрямована на перебудову в сфері викладання іноземної мови.

Рівень сформованості когнітивного компонента готовності до інноваційної діяльності визначався нами на основі аналізу відповідей студентів на відкриті запитання анкети “Опишіть, з якими педагогічними нововведеннями Ви знайомі взагалі та у навчанні іноземної мови зокрема?”, “Як Ви розумієте поняття “інноваційна діяльність вчителя іноземної мови?”. Слід зауважити, що відповіді виявилися неоднорідними, характеризувалися розрізненістю та суперечливістю. Майбутні вчителі іноземної мови не

мають чіткого уявлення про сутність інноваційних педагогічних процесів. Переважна більшість з них володіє тільки фрагментарними знаннями про нововведення в сучасній освіті взагалі, та педагогічній діяльності вчителя іноземної мови, зокрема. Студенти не знайомі глибоко зі змістом найпоширеніших інноваційних технологій, як загально педагогічних, так й на рівні навчання іноземної мови.

Досліджуючи операційно-діяльнісний компонент готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності ми зупинилися на вміннях, необхідних для її здійснення. Найбільша кількість респондентів вважають найголовнішим із інноваційних умінь вміння переходити з репродуктивного рівня майстерності до творчого. В контрольній групі другу позицію займає толерантність до проявів нестандартної поведінки учнів в той час, як студенти експериментальної групи другим за значенням виділили вміння здійснювати творчий пошук (респонденти контрольної групи розташували його лише на четвертій позиції). Здатність до генерування нових ідей та пошуково-перетворювальний тип мислення, який характеризується гнучкістю та варіативністю, на думку студентів і контрольної й експериментальної груп посіли відповідно третє та п'яте місця. Толерантність до проявів нестандартної поведінки учнів респонденти контрольної групи розташували на другій, експериментальної – на четвертій позиції.

Рівень розвитку рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності визначався методом самооцінки, який показав низький ступінь мотивації до інноваційної діяльності, достатній рівень розвиненості інноваційних умінь, але відсутність системних, глибоких знань про зміст інноваційної діяльності вчителя та недостатню обізнаність з нововведеннями як загальнопедагогічними, так й пов'язаними з навчанням іноземної мови. За результатами констатувального експерименту виявлено переважно низький рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1.

**Рівні готовності майбутніх вчителів іноземної мови до інноваційної діяльності за результатами констатувального етапу експерименту**

Рівні готовності до інноваційної діяльності	КГ %	ЕГ %
Високий	3,2	3,0
Достатній	13,6	11,8
Середній	26,1	26,5
Низький	57,1	58,7

Такі результати підтвердили наше припущення про те, що традиційна система навчання у вищій школі недостатньо спрямована на підготовку майбутніх фахівців до інноваційної діяльності. Одержані результати переконують у потребі вдосконалення роботи вищих навчальних закладів із формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності у школі.

Низький рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності є, на нашу думку, найголовнішою проблемою загальнопедагогічної та фахової підготовки тому, що здатність до інноваційної діяльності сучасних педагогічних кадрів є одним із вирішальних факторів успішності навчально-виховного процесу. Сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні нововведень в традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості, адже існує тенденція професійно-особистісного розвитку педагога: чим вища схильність до втілення інновацій, тим вищий рівень творчості в його діяльності. Тобто, для забезпечення формування готовності випускника педагогічного ВНЗ до інноваційної діяльності необхідна відповідна система підготовки студента до роботи в інноваційному режимі. Завдання ВНЗ – сформувати в останніх пізнавальну інноваційну активність, самостійність, прагнення до творчості і самовиховання, розвинути інноваційний потенціал і в кінцевому підсумку вміння

виходити в разі потреби за межі визначеного програмою обсягу знань, долати її регламентованість.

На основі отриманих результатів сформульовано низку рекомендацій для професорсько-викладацького складу ВНЗ із удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: стимулювання ситуацій прояву студентами власної ініціативи та їхнього спрямування на подальший логічний аналіз висунутої ідеї; створення максимально позитивної емоційної атмосфери підтримки майбутніх учителів іноземної мови в процесі підготовки до інноваційної діяльності; спрямування студентів на самостійний вибір педагогічних цілей, завдань та засобів їхнього вирішення; формування здатності майбутніх учителів до розв'язання суперечностей, розвиток вміння їх знаходити та свідомо формулювати, оскільки саме необхідність вирішення протиріч у навчальній, пізнавальній, науковій діяльності слугує джерелом виникнення інновацій; широке використання проблемних методів навчання, які стимулюють настанову на самостійне або за допомогою викладача відкриття нового знання; спільна пошукова діяльність викладачів та студентів

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончарова О.А. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К. – 2008. – 259 с. – Бібліогр.: С. 194-216.
2. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Ч., 2004. – 220 с. – Бібліогр.: С. 191-209.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Общие основы психологии: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Р.С. Немова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 688 с.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 736 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Гончарова** – заступник декана з навчальної роботи соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, асистент предметної комісії з іноземних мов кафедри початкової освіти.

*Наукові інтереси:* теорія та методика професійної освіти, проблеми фахової підготовки вчителя іноземних мов.

## **ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Ольга ДЕМ'ЯНЕНКО (Миколаїв, Україна)**

*У статті розглядається проблема формування у майбутніх викладачів іноземної мови кроскультурної компетенції, що є основою глобального розуміння культури, а отже, міжнаціонального спілкування і взаємовідносин в цілому.*

*In the article we consider the problem of forming cross-cultural competence of future teachers of foreign languages, that is the basis for a global understanding of culture and, therefore, international communication and relationships in general.*

*Постановка проблеми.* Навчання іноземних мов на сучасному етапі розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, формування кроскультурної грамотності й компетенції, навичок іншомовної міжкультурної комунікації. Мова має забезпечувати діалог культур. Для досягнення ефективності у міжкультурному спілкуванні недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок. Необхідно навчитися користуватися мовою відповідно до умов соціокультурного середовища носіїв цієї мови.

Гостро відчувається ця проблема у вищих навчальних закладах, тому що саме їх випускники мають стати кваліфікованими кадрами, здатними зіграти ключову роль у спілкуванні з представниками різних культур. Сучасному суспільству потрібні фахівці, здатні вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, здійснювати повноцінні контакти з представниками інших країн і культур в різних сферах людської діяльності, активно реалізовувати свій особистісний потенціал у професійній та творчій діяльності.

Домінантою навчального предмета "Іноземна мова" повинно бути формування пізнавальної та комунікативної культури особистості. А отже, одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнається формування в учнів кроскультурної компетенції, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв, вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Тим самим сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення іноземної мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості учня "картину світу", притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму.

Обмін духовними цінностями, знайомство з досягненнями культури інших народів збагачує особистість. Чим більше розвинена національна культура, тим більше вона здатна до включення у сферу духовного спілкування цінностей культури іншої нації і тим більш можливостей вона надає для духовного збагачення особистості. Характер сприйняття залежить як від змісту цінностей культури, так і від комплексу індивідуально-особистісних особливостей того, хто сприймає. Сприйняття здійснюється за допомогою порівняння елемента культури іншої нації з аналогічним у власній національній культурі. Порівняння – основа всякого розуміння і всякого мислення. Чужа культура засвоюється тільки в процесі діяльності: практичної, навчальної чи іншої.

Осмилення нового, його засвоєння неможливі без розумових процесів, пов'язаних з мовою. Мова сприяє взаємному пізнанню націй, засвоєнню культурної спадщини. Людина досягає вищого культурного розвитку тоді, коли велика духовна робота відбувається в ній самій. Проте прийти до цього вона може лише завдяки спілкуванню. Пізнання духовної культури іншої нації припускає емоційно-інтелектуальну активність суб'єкта сприйняття, систематичність нагромадження знань про зміст культурних цінностей.

Глобалізація і глобальні проблеми сприяють діалогу культур. В цілому проблеми відкритості до діалогу і взаєморозуміння в сучасному світі набувають глибшого змісту. Однак для взаєморозуміння і ведення діалогу не достатньо однієї доброї волі, – необхідна кроскультурна грамотність (розуміння культур інших народів), що містить у собі "усвідомлення розходжень в ідеях, звичаях, культурних традиціях, властивих різним народам, здатність побачити спільне і відмінне між різноманітними культурами і подивитися на традиції власного суспільства очима інших народів" [5; 47].

Але щоб зрозуміти мову чужої культури, людина повинна бути відкрита до культури вітчизняної. Від рідного – до всесвітнього, тільки так можна досягнути краще в іншій культурі, і тільки в такому випадку діалог буде плідний. Отже, важливим компонентом підготовки викладача іноземної мови у вищих навчальних закладах є формування кроскультурної компетенції та грамотності, а також готовність до діалогу культур, оскільки кожна мова виражає національну культуру того народу, який нею говорить.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Процеси глобалізації та міжнародної інтеграції в різних сферах знайшли своє відображення в системі освіти, а саме привели до необхідності переосмислити цілі, завдання і зміст навчання іноземних мов на всіх рівнях. Новому баченню реалізації принципу "вивчення мови і культури" сприяли, з одного боку, об'єктивні зміни у світі і, зокрема, зміни відносин нашої країни з іншими країнами – активізація "діалогу культур", більш глибоке розуміння полікультурності світу і цінності кожної етнокультури. З іншого боку, поява великої кількості кроскультурних досліджень, формування нових міждисциплінарних наукових напрямів, наприклад, таких, як лінгвістична прагматика, міжкультурна комунікація, лінгвокультурологія. Саме тому питання формування не тільки комунікативної, але й міжкультурної компетенції в процесі навчання іноземної мови і культури стоять у центрі уваги вчених (Н.І. Алмазова, В.Г. Апальков, І.Л. Бім, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, М. Bennett, М. Вуган та ін.).

Зрозуміло, що однією з основних цілей мовної педагогіки є побудова ефективної моделі навчання іноземних мов в умовах міжкультурної комунікації [4: 92]. Така модель навчання іноземних мов успішно справляється із завданням формування не тільки мовної та комунікативної, але і крос культурної (міжкультурної) компетенції. До складових міжкультурної компетенції відносять оволодіння багатствами світової та вітчизняної

традиції, цінностей минулого в їх зв'язку з сучасним, формування цілісної картини світу та історичної свідомості [6: 204]. Отже, під час вивчення іноземних мов відбувається формування не тільки "вторинної" мовної особистості, але "полкультурної" мовної особистості [7: 240].

Профільне лінгвістичне навчання є полілінгвальним (вивчається, як мінімум, три мови – рідна і дві іноземні), а, отже, і полікультурним, тому вимоги де/ змісту кроскультурної компетенції, що формується, при такому навчанні зростають, як і вимоги до рівня підготовки вчителя.

Розуміючи, що культурні розбіжності між людьми – це реальність, необхідно в той же час урахувати, що й міжкультурні комунікації між ними є неминучими. Для їх полегшення проводяться численні кроскультурні дослідження, пропонуються концепції та моделі успішної соціокультурної адаптації, створюються програми інтеркультурного навчання, діють робочі семінари, учасниками яких стають представники одночасно чотирьох-п'яти культур, які шукають оптимальних шляхів взаємодії.

Тому науковці все частіше акцентують увагу на важливості співвідношення понять "навчання" і "освіта". Якщо змістом навчання є практичні навички й уміння, то змістом освіти стає культура як частина загальної культури людства, яку той, хто навчається, має засвоїти певною мірою у вищому навчальному закладі у процесі комунікативної професійної освіти.

У багатьох роботах, присвячених кроскультурній освіті, підкреслюється, що перехід до неї потребує певної зміни системи навчання, її змісту, методів, засобів і форм так, щоб це допомагало тому, хто навчається, виробити новий погляд на своє власне існування та на власну особистість і сприяло вмінню відчувати різницю між рідною й іноземною культурою [1; 2; 3]. Майбутній учитель повинен вчитися бути уважним до проявів чужої культури, готовий спокійно зафіксувати та прийняти існуючі культурні розбіжності (особливо на рівні побутової культури, професійної поведінки, моделей міжособистісних відносин), бути здатним шукати спільну мову, не намагаючись щось переробити на свій лад.

Виокремимо фактори, що допомагають стримати свої емоції та зберегти інтерес і пошану до іншої культури. Теоретичні дослідження та практичні спостереження в цій сфері виокремлюють як основний фактор, по-перше, рівень об'єктивного подання, а значить, доступності проявів іншої культури для тих, хто навчається, від зразків буденної поведінки до таких філософських життєвих підстав, як релігія, національна самосвідомість, етнічні особливості. По-друге, важливо, які шляхи суб'єктивного засвоєння чужої культури обирає людина – це і є стадії її міжкультурної адаптації, ступеня її занурення в іншу культуру. Слід також відзначити фактор різнопозиційної включеності людини в іншу культуру. При цьому потрібне розуміння того, наскільки добровільно або вимушено людина взаємодіє з іншою культурою і в об'єктній позиції (наприклад, її на це штовхає необхідність заробляти гроші, вижити, відчай, особиста криза), і в суб'єктній (це усвідомлене рішення, освітній вибір, гуманістичні цінності, стиль життя).

Отже, можна говорити не просто про навчання майбутніх учителів, а про міжкультурну освіту як індивідуальний процес розвитку особистості, що обумовлює зміну поведінки індивідуума, пов'язаного з розумінням і ухваленням культурно-специфічних форм поведінки представників інших культур.

Моделі повсякденного спілкування не можуть бути автоматично перенесені в ситуації міжкультурної комунікації, бо засвоєння країнознавчої інформації в ситуаціях повсякденного спілкування не сприяє автоматичному розумінню іншої культури. Діалог нерідною мовою є, по суті, діалогом двох іноземців із різними культурами, що не враховується за наявності сучасних комунікативних способів навчання. А тому кроскультурне навчання є в основному країнознавчим, тобто відбувається розширення комунікативної компетенції за рахунок елементів країнознавства.

Справа в тому, що країнознавство подає типове в загальному, а кроскультурне навчання виділяє іншу індивідуальність та не обмежує його лише функцією представника своєї культури. У контакт з незнайомим виділяється саме індивідуальне, а не стереотипне уявлення про певний народ, країну, культуру. Міжкультурний діалог як засіб і мета навчання

спрямований не на з'ясування культурних фонів, які розрізняються, що здається об'єктивним, а на обмін особистим досвідом в умовах цих культурних фонів, завдяки чому й досягається взаєморозуміння.

*Висновки.* Аналіз наукової літератури з даної проблеми дає можливість зробити висновок, що процес формування кроскультурної компетенції здійснюється за допомогою певних умінь у міжкультурному спілкуванні. До них належать: 1) умінь розкрити значення понять і дій у міжкультурній ситуації; 2) умінь сприймати факти культури, тобто добирати їх, активно інтерпретувати й оцінювати, порівнюючи з фактами своєї культури; 3) умінь визначати та пояснювати власні дії, знаходити адекватну відправну точку для порівняння; 4) умінь активно діяти в міжкультурній ситуації, реалізувати свій комунікативний намір, змінюючи культурний фон в отриманні комунікативних сигналів від співрозмовника – представника іншої культури.

Мета кроскультурної підготовки полягає у формуванні у майбутніх учителів нової культурної свідомості – здатності в контактах з іншою культурою зрозуміти інший спосіб життя, інші цінності, інакше підійти до своїх цінностей і відмовитися від існуючих стереотипів і упереджень, тобто засвоїти "культурні стандарти" іншої культури, постійно переосмислюючи свою культуру і поводячись з нею на свій розсуд, залежно від конкретної ситуації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бардьер Г.Л. Жизненные конфронтации личности как пространство интеркультурного обучения. // Соц. адаптация детей и молодежи: сб. науч.-практ. и метод. материалов. Ч. 1. / под ред. С.А. Расчетиной. – СПб.: VERBA MAGISTRI, 1998. – С. 69–74.
2. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века. // Шк. диалога культур. Идеи, опыт, проблемы. – Кемерово: Алеф, 1993. – 416 с.
3. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности. // Базовая культура личности: теорет. и метод. проблемы / под ред. О.С. Газмана, Л.И. Романова. – М., 1989. – С. 4–15.
4. Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам // Вестник ВГУ, Сер. лингвистика и / межкультурная коммуникация. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001, № 2. – С. 86–93.
5. Лапшин А.Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кроскультурной грамотности // Кроскультурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии. Сб. ст. –Владимир, 1999. – С. 45–50.
6. Лапшина И.К., Рогачева Е.Ю., Туманова (Морохова) О.А. Поликультурность современного мира и задачи гуманитарного образования // Проблемы современного языкового образования. Доклады и тезисы докладов на межд. науч. конф. 27–29 марта 2003 г., посвященной 40-летию факультета ин. языков. – 2003. – В 2-х тт. – Том 1. – Владимир: ВГПУ, 2003. – С. 201–210.
7. Николаева Л.М., Тимофеев А.М. Языковая личность в контексте культур // Язык. Человек. Культура: Материалы межд. научно-практ. конф. 22 октября 2002 г., Смоленск. – Смоленск: СГПУ, 2002. – С. 239–240.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Дем'яненко** – доцент кафедри німецької філології та перекладу Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського, кандидат педагогічних наук.

*Наукові інтереси:* методика навчання мов у ситуації багатомовності.

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МОВНОГО ПОРТФЕЛЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

**Ольга КАНБОЛОЦЬКА (Запоріжжя, Україна)**

*У статті розглянуто методичні засади використання мовного портфеля (portfolio) у процесі вивчення іноземної мови студентами-філологами, подано основні структурні компоненти Європейського мовного портфеля, а також розглянуто доцільність та ефективність використання мовного портфеля у ВНЗ.*

*Methodical principles of the portfolio using in the process of foreign language study by students-philologists are investigated in this paper. The basic structural components of the European portfolio are given. Also the expedience and efficiency of their using in the universities are presented in this article.*

Сучасний процес входження освіти й науки України в європейське освітнє поле відзначається активним запозиченням європейських освітніх стандартів та підходів. Одним з широко розроблених нині підходів у галузі іншомовної освіти є компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов. Орієнтиром для запровадження такого навчання виступають Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Загальноєвропейські

Рекомендації лягли в основу концептуально нового підходу до процесу реформування середньої іншомовної освіти в Україні й знайшли своє відображення у новій програмі з іноземних мов для загальноосвітніх шкіл (2001 р.). Цей підхід базується не просто на практичному оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування, а на діяльності індивіда як соціального агента, тобто члена суспільства, котрий здатен виконувати певні завдання (не обов'язково пов'язані лише з мовою) у певних життєвих умовах і соціокультурному оточенні. Тому при навчанні мови до уваги беруться також пізнавальні, емоційні, вольові та інші індивідуальні якості й уміння користувача мови як представника соціуму. Знання й уміння, якими оволодіває учень в процесі іншомовної освіти, дозволяють йому досягти певного рівня комунікативних компетенцій – необхідних складових міжкультурної комунікації, за допомогою яких формується його компетентність як користувача мовою.

Створення загальноєвропейської системи вищої освіти, мовна політика Ради Європи, розвиток міжнародних зв'язків та поширення сучасних інформаційних технологій висувають нові вимоги до рівня підготовки фахівців з іноземних мов (ІМ). Здійснення у зв'язку з цим таких процесів, як розширення можливості отримати/продовжити освіту за кордоном, налагодження різноманітних контактів між українськими й зарубіжними вищими навчальними закладами (ВНЗ), на сьогоднішній день неможливе без досягнення високого рівня володіння вміннями іншомовного мовлення, оскільки опанування цих вмінь є необхідною умовою розвитку творчої співпраці студентів, викладачів і науковців на міжкультурному рівні, саморозвитку й самовдосконалення вмінь та навчальних стратегій.

Пошук нових методик здійснюється достатньо ефективно, свідченням чого є науково-методичні праці вітчизняних вчених: Г. Борецька, С. Висотченко, Т. Глазунова, Н. Горбунова, В. Свиридчук, О. Серета, О. Устименко, О. Щербак та ін. Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема такої галузі, як навчання ІМ студентів-філологів з огляду на визначені вимоги до рівнів володіння ІМ, залишається недостатньо висвітленою. Практичну реалізацію поставленої мети являє собою Європейський Мовний Портфель (ЄМП), який є засобом формування й фіксації навчальних мовних компетенцій. Теоретичні засади укладання мовних портфелів різної цільової спрямованості, призначених для навчання студентів різного віку, висвітлені у працях M.Glaboniat, M.Muller, L.Wertenschlag, D. Little, R.Perclova, G.Schneider, P.Lenz, D. Little, J.Trim, A.Dobson, R.Scharer.

Завдання загальноосвітнього закладу – формувати життєві компетентності, які являють собою життєвий досвід особистості, необхідний для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту. Освіта має набути інноваційного характеру. Звідси – необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття та творення змін.

Державний стандарт базової та повної середньої освіти, нові програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, сучасне навчально-методичне забезпечення вивчення іноземних мов стали своєчасним відгуком на сучасне замовлення суспільства. У цих документах, які базуються на рекомендаціях Ради Європи, закладено принципи комунікативного спрямування особистісної орієнтації, автономії учня, навчання, взаємопов'язаного з видами мовленнєвої діяльності, що реалізують один із ключових принципів загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти – «Іноземні мови – для життя».

Керований навчальний процес із реальним прогнозованим результатом сьогодні є інноваційною діяльністю в освіті. Одним із засобів розвитку інноваційної особистості учня ми вважаємо метод мовного портфоліо як дієвого інструменту гуманістичного навчання іноземних мов і формування учнівської автономії в навчанні. Порт фоліо (від англ. portfolio – портфель, папка) – це папка документів з навчального предмета як компонента навчальної діяльності учнів, який ведеться учнями при педагогічному супроводі вчителя. Мовний порт фоліо, розроблений Лінгвістичним Комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення іноземних мов громадянами європейських країн, було презентовано в Україні У 2003 році після опрацювання у 15 країнах Європейського Союзу.

В Україні та країнах ближнього зарубіжжя питання впровадження ЄМП у практику навчання ІМ останнім часом активно обговорюється. В Україні на сьогоднішній день

розроблено Європейський Мовний Портфель для студентів економічних факультетів ВНЗ (С. Ніколаєва, Н. Ягельська) та здійснюється робота з укладання мовного портфеля з англійської мови для учнів початкової школи (Л. Ягенич), в основу яких покладено рекомендації Ради Європи для створення мовних портфелів [1]. Таким чином, потреба розробки і впровадження мовного портфеля, в основу якого будуть покладені теоретичні засади і рекомендації Ради Європи для створення мовних портфелів і який буде призначений для навчання ІМ студентів-філологів конкретного ступеня, обумовлює **актуальність теми дослідження**.

Будучи способом організації навчання, мовний портфель (МП) повинен дозволяти реалізувати такі аспекти навчально-пізнавальної діяльності студентів: надавати власнику можливість визначити й описати свій рівень володіння ІМ у рамках загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів; надавати повну інформацію про рівень володіння ІМ; забезпечувати організацію повноцінного процесу формування вмінь ІМ; формувати вміння вчитись (навчальну компетенцію) – ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; формувати й розвивати вміння рефлексивної й оціночної діяльності, самоконтролю й самокорекції тих, хто навчається; створювати основу для контролю і самоконтролю; заохочувати активність творчість, відповідальність, ініціативність і самостійність студентів; формувати навчальну автономність; розширювати можливості навчання й самонавчання; формувати й підтримувати навчальну мотивацію; мобілізувати студентів на засвоєння нових способів діяльності, творчість, рефлексивність; індивідуалізувати навчання, дозволяти викладачу щільно співпрацювати з кожним студентом; надавати викладачу можливість виступати у ролі координатора (а не ініціатора) навчального процесу [2].

На титульній сторінці МП власник портфеля має заповнити особисті дані (ім'я та прізвище, дата і місце народження, громадянство і спеціальність) та вклеїти фотокартку для засвідчення особи. МП повинен розпочинатися короткими відомостями про МП, призначення та структуру. Перспектива використання мовного портфеля, призначеного для навчання ІМ, вимагає його повної відповідності Європейському Мовному Портфелю, що обумовлює доцільність дотримання рекомендованої структури для укладання мовних портфелів та формулювання відповідних назв для його складових. Відтак мовний портфель для навчання ІМ складається з таких розділів: Мовний паспорт / Language Passport; Біографія вивчення ІМ / Biography; Досьє / Dossier.

Першому розділу (Мовний паспорт) передують зміст, який є основою для знаходження необхідного підрозділу МП. Перед початком кожного розділу представлена інструкція по використанню. Перший розділ мовного портфеля **Мовний Паспорт / Language Passport** містить інформацію про рівень володіння ІМ студентом. Мовний Паспорт має трикомпонентну структуру та включає такі блоки: досвід використання ІМ, блок самооцінки, блок оцінки викладача. Мовний паспорт містить: фото учня; анкетні дані учня; особисту інформацію (хобі тощо); критерії оцінювання навчальних досягнень учнів; власну самооцінку володіння іноземною мовою.

Другий розділ мовного портфеля – **Біографія вивчення ІМ / Biography** – є сукупністю відомостей, що описують неформальний досвід використання іномовного мовлення та відображують визначений власником МП рівень володіння ІМ. Основним призначенням даного розділу є залучення студентів до самоаналізу власного процесу навчання, його самооцінювання, фіксації результатів, планування, визначення наступних цілей в оволодінні вміннями іномовного мовлення та усвідомлення способів набуття вмінь. Біографія вивчення ІМ включає такі складники: план роботи з предмета на тему (семестр, рік); таблиць оцінювання вчителем рівня володіння учнем іноземною мовою (який заповнюється у вигляді графіка з указанням виду мовленнєвої діяльності, що оцінюється); таблиць самооцінки учнем власних досягнень, що дає змогу розвивати об'єктивну самооцінку.

Третій розділ мовного портфеля – **Досьє / Dossier** – є викладенням досвіду в оволодінні іномовним мовленням, що представлений зразками виконаної роботи, результатами самооцінки, описом досвіду роботи та будь-якими іншими документами за вибором власника мовного портфеля. Основну частину досьє складають самостійно вибрані власником портфеля *зразки письмових текстів*, що слугують підтвердженням досягнень за



період навчання. Зразки письмових текстів можуть подаватися у досьє на різних стадіях їх створення. Доцільно представити один з них у всіх варіантах відповідно до послідовності етапів – планування, чернетка, корегування, редагування. Мовне досьє може включати: творчі проекти учнів; доповіді з теми на англійській мові; кросворди з вивчених тем тощо.

Мовний портфоліо розроблено з метою:

- стимулювати вивчення людиною іноземної мови згідно з будь-яким загальнорекомендованим рівнем упродовж усього життя людини;
  - зробити процес вивчення мови більш прозорим та ясним;
  - формувати самоосвітню компетентність учня, що дозволяє йому аналізувати й усвідомлювати власний шлях навчання, а також впливати на нього;
  - формувати інноваційну особистість учня, розвивати вміння конструювати свої знання, орієнтуватись в інформаційному просторі; ставити перед собою задачі й поетапно розв'язувати їх;
  - створювати мотивацію навчальної діяльності;
  - розвивати пізнавальні організаційні навички, творчі здібності учнів;
  - формувати учнівську автономію, посиленість освіти для кожного конкретного учня
- [3].

Виходячи з цього, можна зазначити, що мовний портфоліо є особисто зорієнтованою формою роботи, автентичним видом оцінювання, який адресується учневі, розроблений для нього, спрямований на виявлення та розвиток творчих здібностей кожної дитини. Упровадження такої форми діяльності, як європейський мовний портфоліо, означає вихід на новий рівень самосвідомості учня, де він вибирає, оцінює, контролює процес навчання, роблячи його безперервним і сталим.

Отже, впровадження мовного портфеля в процес навчання ІМ на основі зазначених прийомів повинно забезпечити: формування творчості, самостійності, ініціативності; розвиток мислення студентів; досягнення вищого рівня розвитку вмінь самоконтролю, самооцінки, а значить і самокорекції студентів, результатом чого має стати результативний розвиток вмінь створення письмових текстів, а значить і вмінь ІМ. Проведений аналіз численних вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволив зробити висновок про відсутність єдиного наукового підходу до розгляду поняття “портфель”. У зв’язку з цим нами зроблена ще одна спроба дати визначення цьому поняттю. Під портфелем у даному дослідженні розуміємо один з способів організації навчання, що забезпечує реалізацію специфічної системи форм контролю, яка базується на самооцінці, самоконтролі й самокорекції та функціонує у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Портфель являє собою реалізацію особистісно-діяльнісного й компетентісного підходів до навчання. Як спосіб організації навчання портфель інтегрує усі три складові процесу навчання (викладання, учіння, оцінювання). Портфель дозволяє визначати, корегувати й контролювати індивідуальні освітні траєкторії кожного студента; відстежувати, аналізувати та змінювати напрямки діяльності викладача; об’єднувати кількісну й якісну оцінку здібностей студента; здійснювати оцінювання на основі рефлексивної самооцінки студента.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ягельська Н.В. Методика організації самостійної роботи студентів над англійською мовою з використанням професійного мовного портфеля: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. – К., 2005. – 311 с.
2. European Language Portfolio: Principles and Guidelines // On-line: <http://www.coe.int/portfolio> Documentation ('Key Documents').
3. Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges // Language Teaching. – 2002. – № 35. – P. 182-189.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Каніболоцька** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри викладання другої іноземної мови факультету іноземної філології Запорізького національного університету.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури, проектна методика навчання, мовний портфель (portfolio).

## ГОЛОВНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНХРОННОГО ПЕРЕКЛАДУ

Юлія КИЩЕНКО (Херсон, Україна)

*Дана стаття присвячена особливостям синхронного перекладу. Висвітлюється структура діяльності перекладача-синхроніста, необхідні навички та вміння для успішності процесу перекладу даного виду.*

*The article is devoted to the main peculiarities of simultaneous interpreting. A special attention is given to the structure of the simultaneous interpreter's activity, the necessary habits and skills that make the process of simultaneous interpreting successful.*

Синхронний переклад відрізняється від інших видів перекладацької діяльності своєю структурою, швидкістю виконання перекладацьких дій і характером лінгвістичних трансформацій у межах лексико-граматичної організації висловлювань мовця.

Головна особливість структури діяльності синхронного перекладача полягає попри все в регулярному суміщенні в часі процесів, що в інших випадках перекладацької діяльності може бути лише окремим випадком. Цими процесами є слухання мовлення на одній мові, вирішування перекладацьких завдань і говоріння на іншій мові. В умовах синхронного перекладу зазначені процеси набувають форми орієнтування в вихідному тексті, пошуку або вибору перекладацьких рішень із низки наявних, а також їх реалізації [3: 106].

Координування процесів орієнтування в вихідному тексті, вибору перекладацьких рішень і їх реалізації забезпечується різними механізмами в залежності від ступеня володіння синхронним перекладом і конкретних умов діяльності: темпу мовлення мовця, складності вихідного тексту та інших чинників.

При непрофесійному, низькому рівні володіння синхронним перекладом паралельність названих трьох процесів носить умовний характер і забезпечується механізмом почергового здійснення сприйняття мовлення промовця та породження мовлення мовою перекладу. Свідомість перекладача при цьому періодично перемикається й почергово спрямовується то на мовлення промовця, то на пошук перекладацьких рішень і промовляння вихідної інформації мовою перекладу.

За умови повільного темпу мовлення промовця цей механізм дозволяє перекладачеві задовільно виконувати своє завдання, оскільки пошук перекладацьких рішень і їх здійснення розташовуються в паузах між мовленнєвими ланками в мовленні оратора. При середньому та швидкому темпі мовця даний механізм уже не забезпечує перекладу: відключення від орієнтування в вихідному тексті для пошуку перекладацьких рішень та їх реалізації тягне за собою часткову або повну втрату орієнтації в мовленні оратора й подальші пропуски та змістові помилки.

При високому, професійному рівні володіння синхронним перекладом процеси орієнтування в вихідному тексті, вибору перекладацьких рішень і їх реалізації координуються таким чином, що їх паралельне протікання набуває статусу регулярного явища. Механізм почергового здійснення орієнтування в вихідному тексті та породження мовлення мовою перекладу відіграє певну роль при такій координації, однак її основу складають інші механізми та чинники, особливо при перекладі промов, які вимовляються в середньому й швидкому темпі.

Одним із головних механізмів подібного роду є ієрархічно організований механізм регулювання діяльності, який забезпечує дійсно паралельне й одночасне здійснення трьох процесів – механізм синхронізації [3: 108].

Отже, механізм синхронізації регулює розподіл рівнів усвідомлення (від актуального усвідомлення до несвідомого контролю) між компонентами діяльності перекладача. Провідний рівень усвідомлення при цьому націлено на творчі компоненти діяльності, якими, як правило, є обробка, зіставлення й аналіз інформації, необхідної для здійснення адекватної дії, й особливо прийняття рішення щодо вибору одного варіанту з певної кількості можливих. Рівні регулювання, які знаходяться на щабель нижче в даній ієрархії, керують технічними компонентами діяльності, до яких можна віднести й реалізацію прийнятого рішення.

Зазначимо, що механізм синхронізації може успішно функціонувати й без активної участі свідомості лише за умови безперебійного функціонування цілої низки мовленнєвих навичок, іншими словами – тільки при найнижчих рівнях регулювання. Навички, які діють без актуальної свідомості, забезпечують у першу чергу звукоутворення, морфологічні та словоутворювальні аспекти перекладацьких дій, а іноді й вибір лексичних і синтаксичних засобів.

Синхронізуючи протікання трьох процесів, які складають діяльність перекладача, механізм синхронізації вимагає істотних обмежень від кожного з них.

Так, орієнтування в мовленні оратора при функціонуванні механізму синхронізації базується на фрагментарному, переривчастому його сприйнятті. Слова, які вибірково сприймаються перекладачем під час орієнтування в мовленні промовця, складають повідомлення, яке дуже схоже за своїм стилем на телеграму. Отже, говорячи про орієнтування перекладача в мовленні оратора, можна говорити про телеграфний стиль сприйняття. Якщо взяти масштаб одного слова, то уривчастість може виражатися в сприйнятті лише деяких складів слова, які формують його загальний звуковий контур. До того ж деякі слова і словосполучення сприймаються лише на базі впізнавання слухових образів без їх артикуляційного відтворення.

Пошук або вибір перекладацьких рішень в умовах дійсної синхронності ґрунтується значною мірою на використанні «домашніх перекладацьких заготовок». Багатий досвід і глибокі знання перекладача зводять до мінімуму випадки, коли потрібен дійсно творчий пошук рішення. У виконанні досвідчених перекладачів синхронний переклад зводиться до вирішення стереотипних завдань з використанням багатого запасу лексичних, фразеологічних і синтаксичних еквівалентів, відпрацьованих до рівня умовно-рефлекторної реакції.

Обов'язковою умовою успішного функціонування механізму синхронізації є також глибоке орієнтування перекладача в ситуації спілкування, прогнозування на цій підставі мети, теми, змісту й мовної форми висловлювань оратора, переднастройка на вирішення наступних перекладацьких завдань і постійний розвиток і уточнення власних прогнозів у ході перекладу.

Паралельне здійснення орієнтування в вихідному тексті, пошуку й прийняття перекладацьких рішень та їх реалізація відбувається на межі мовленнєворозумових здібностей людини. Формування механізму синхронізації є можливим лише в результаті довгого цілеспрямованого тренування й розвитку мовленнєвих і перекладацьких навичок і вмінь.

На відміну від послідовного перекладу, де перекладач може виправляти свої помилки та обмовки, перекладач-синхроніст не має часу для виправлень і переробки своїх висловлювань. Головним методом синхронного перекладу виступає трансформаційний: у зв'язку з часовими обмеженнями перекладач відтворює короткі фрагменти вихідного тексту, трансформуючи їх згідно з граматиною мови перекладу [2: 138].

До специфічних особливостей діяльності синхронного перекладача можна віднести також менший, ніж у інших видах перекладу, масштаб перекладацьких дій. Якщо в інших видах перекладу об'єктами окремих перекладацьких дій виступають, як правило, окремі фрази та понадфразові єдності то в синхронному перекладі перекладацькі дії здійснюються над інтонаційно-смысловими одиницями типу синтагм і ритмічних груп, синтаксичними блоками та іншими частинами висловлювань. Навички та вміння вирішувати перекладацькі завдання, набуті в інших видах перекладу, виявляються недостатніми для синхронного перекладу.

Темпоральні характеристики діяльності синхронного перекладача також відносяться до найістотніших особливостей синхронного перекладу, оскільки він є самим швидким видом перекладу. Вихідний текст має перекладатися з тією ж швидкістю, з якою він промовляється оратором. Перекладацькі навички та вміння, які надійно функціонують в інших видах перекладу, починають давати збої, якщо перекладач без спеціальної підготовки починає випробовувати себе в синхронному перекладі.

Темпоральні характеристики, які мають відношення до синхронного перекладу в цілому, проявляються різною мірою під час процесів орієнтування в вихідному тексті, пошуку або вибору перекладацьких рішень та їх реалізації.

Необхідно наголосити, що дефіцит часу найбільше відчувається під час орієнтування в вихідному тексті. Орієнтування в мовленні оратора, націлене на переклад, на вилучення інформації відносно змісту висловлювань, їх синтаксичної організації та лексико-граматичного наповнення, є складним мовленнєворозумовим процесом.

Процес пошуку й прийняття перекладацьких рішень також характеризується дефіцитом часу. Практично кожні 1-3 секунди перекладач вирішує чергове перекладацьке завдання: визначає або уточнює синтаксичну структуру висловлювання мовою перекладу та її конкретне лексичне наповнення.

Процес реалізації перекладацьких рішень, який представляє собою породження мовлення мовою перекладу за заданою програмою, не підлягає сильному тиску з боку чинника часу. Складності цього процесу пов'язані не з його швидкістю, а з необхідністю його існування паралельно з іншими процесами. Промовляння мовою перекладу в темпі, що виходить за межі індивідуального оптимального діапазону перекладача, порушує біг інших процесів, особливо процесу орієнтування в вихідному тексті, і в кінцевому рахунку відбивається на якості перекладу.

Специфіка лінгвістичних трансформацій лексико-граматичної організації висловлювань оратора в синхронному перекладі має дві сторони.

По-перше, необхідність перекладу мовлення оратора за послідовними відрізками, які, як правило, є меншими, ніж фраза, змушує перекладача приймати рішення щодо синтаксичної структури висловлювання та її лексичного наповнення лише на основі орієнтування в його перших компонентах. Тому синтаксична організація тексту мовою перекладу відрізняється від синтаксичної організації текстів, виконаних в інших умовах, за ступенем близькості до вихідної синтаксичної структури.

По-друге, необхідність комбінування в часі орієнтування в вихідному тексті, пошуку та прийняття перекладацьких рішень та їх реалізації, а також необхідність дотримання темпу мовлення мовою перекладу в межах звичного діапазону змушують перекладача скорочувати довжину тексту мовою перекладу за рахунок інформаційної надлишковості мовлення оратора. Обидві лінгвістичні особливості синхронного перекладу – специфічна трансформація синтаксичної структури та утискання тексту мовою перекладу – зумовлюють наявність відповідних умінь та навичок у структурі професійних кваліфікацій синхронного перекладача.

Такими є основні особливості структури діяльності синхронного перекладача, швидкості виконання перекладацьких дій і трансформацій лексико-граматичної організації висловлювань оратора.

З точки зору оволодіння синхронним перекладом головна складність полягає не стільки в кожній із зазначених вище особливостей, скільки в їх комбінації в одному виді діяльності. Саме сполучення паралельного здійснення орієнтування в вихідному тексті, пошуку й прийняття перекладацьких рішень та їх реалізації, гострого дефіциту часу, який супроводжує ці процеси, і необхідності застосування особливих прийомів трансформацій висловлювань робить синхронний переклад таким складним для оволодіння й таким напруженим і важким для його виконання.

Спеціальні вправи, націлені на оволодіння синхрону, допомагають подолати складності, пов'язані з цим видом перекладу: роботу у наддефіциті часу; обмеженість наступного контексту; необхідність породжувати мовлення однією мовою одночасно зі сприйняттям іншої. Серед них виокремлюються такі, як луна-повтор (*shadowing*), прогнозування, аудіювання разом з рахуванням, завершення структур, синхронізація готового тексту тощо [1: 118].

При сформованому механізмі синхронного перекладу успішність виконання синхронного перекладу в кожній конкретній ситуації залежить також іще від двох чинників. По-перше, від наявності «домашніх перекладацьких заготовок» (лексичних, фразеологічних і синтаксичних еквівалентів за заданою темою). По-друге, від глибини вивчення перекладачем

ситуації спілкування, передбачення ним мети, теми, змісту та мовної форми висловлювань промовця, а також від його попереднього налаштування на вирішення майбутніх перекладацьких завдань.

Таким чином, процес оволодіння синхронним перекладом відбувається за рахунок формування та розвитку навичок та вмінь орієнтування в вихідному тексті, пошуку перекладацьких рішень та їх реалізації в умовах паралельного проходження цих процесів, створення механізму синхронізації, який раціонально розподіляє увагу перекладача між компонентами його діяльності, розвитку навичок і вмінь швидкісного виконання перекладацьких дій та оволодіння способами (операціями) виконання дій (мовленнєвою компресією та специфічними прийомами лінгвістичних трансформацій) залежно від конкретних умов діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Издательство «Союз», 2003. – 288 с.
2. Мірам Г.Е., Дайнеко В.В. Основы перевода: Курс лекцій з теорії та практики перекладу для факультетів та інститутів міжнародних відносин. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 240 с.
3. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – М.: Воениздат, 2009. – 183 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Юлія Кіщенко** – завідувач кафедри перекладознавства Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

*Наукові інтереси:* теорія і практика усного та писемного перекладу.

## **МЕТОДИКА ПОГРУЖЕНИЯ И ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ СОДЕРЖАНИЕ КАК КОМПОНЕНТЫ ЭКСПЕРИЕНЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Зоя КОРНЕВА (Київ, Україна)**

*У статті розглянуто співвідношення між поняттями «експериментальне навчання», «навчання через зміст» та «методика занурення», зокрема, висвітлено переваги експериментального навчання порівняно із більш традиційними методиками навчання іноземної мови.*

*The given article highlights the interdependence of such notions as experiential leaning, content learning and immersion. The advantages of the former are enumerated in comparison with more traditional approaches to foreign language teaching.*

Под интегрированным обучением понимается такое обучение, в котором имеет место смещение акцента с изолированного преподавания языка для специальных целей, т.е. для профессионального общения, на объединение, интеграцию, овладения языком с изучением специальных дисциплин [17; 18]. При этом именно изучение специальной дисциплины находится в центре внимания как студентов, так и преподавателя, а овладение языком осуществляется «попутно» – в процессе усвоения предметного содержания этой дисциплины. С рассматриваемой точки зрения программы погружения относятся к более широкой категории так называемого *content-learning* [5; 6; 20], или *обучения через содержание*, т.е. целого комплекса методик обучения иностранному языку, где овладение самим языком и общением на нем является побочным продуктом эксплицитного усвоения некоторого предметного содержания средствами этого языка.

В еще более широком общепедагогическом плане программы погружения в вышеприведенном понимании можно отнести к давно известному общепедагогическому подходу, который принято называть «обучением через делание» (*learning by doing*). Этот подход, впервые разработанный американским психологом и педагогом J. Dewey [10] еще на заре XX века, приобрел особую популярность в последние десятилетия прошлого века в зарубежной, прежде всего американской, методике преподавания иностранных языков. В методике данный подход стал известен под названием *experiential learning*, т.е. как обучение через опыт практической деятельности, осуществляемой средствами изучаемого языка [11; 13; 15]. Суть экспериментального подхода к обучению языку та же, что у *обучения через содержание*, т.е. «попутное» овладение языком в процессе совершения иной,

экстралингвистической, деятельности. Но эксперенциальное обучение есть более широким понятием, чем *обучение через содержание* (и тем более чем погружение – частный случай *обучения через содержание*). Оно предполагает использование любой экстралингвистической деятельности, а не только связанной с изучением специальной дисциплины, для овладения общением на том или ином языке.

Можно выделить ряд преимуществ эксперенциального обучения над всеми другими, более традиционными, видами обучения иностранному языку. Эти преимущества заключаются в следующем:

1. Общеизвестно, что наиболее эффективное овладение языком возможно в социально осмысленных, значимых для обучаемого ситуациях общения. Поэтому характерное для эксперенциального обучения полноценное смысловое (экстралингвистическое) содержание учебной программы обеспечивает оптимальную базу для изучения иностранного языка через обеспечение значимого осмысленного содержания общения в соответствующих ситуациях.

2. Эксперенциальное обучение создает основу для активизации овладения языком (языковым и речевым материалом). Вследствие осмысленности и значимости для обучаемых содержания их общения на иностранном языке (а такая значимость, интерес, осмысленность предполагается эксперенциальным обучением и является его непременным условием – см. выше) они начинают более активно, причем произвольно, усваивать языковые и речевые явления.

3. Осмысленное, значимое, содержательное общение на изучаемом языке (т.е. такое, которое затрагивает личность обучаемых, что также является непременным условием эксперенциального обучения) всегда является **аутентичным**. Аутентичное же общение непременно создает наилучшие условия для овладения коммуникативными функциями иностранного языка, что, собственно, и является основой коммуникативного подхода [3; 4]. Если же такого аутентичного общения нет, как это имеет место в более традиционных подходах, где в центре внимания находится сам язык, а не экстралингвистическая деятельность средствами этого языка, то последний усваивается более или менее абстрактно, без полноценного предметного, концептуального и коммуникативного наполнения.

4. При эксперенциальном обучении, в котором обучаемые осуществляют экстралингвистическую деятельность средствами изучаемого языка, предполагается реализация ими этой деятельности на материале, отражающем социальные и культурные особенности той социокультурной общности, члены которой являются носителями данного языка. Тем самым достигается естественное, в основном имплицитное, овладение важнейшим компонентом иноязычноречевой коммуникативной компетенции – социокультурным [2; 7 и др.]. Формирование данного компонента, помимо значимости для овладения самой иноязычноречевой коммуникативной компетенцией, играет еще немалую роль и в общем социальном и культурном развитии обучаемых.

5. Поскольку, как отмечалось выше, при эксперенциальном обучении обучаемые постоянно заняты *аутентичным* общением на иностранном языке, такое общение создает наиболее благоприятные и естественные условия для овладения другим важнейшим компонентом иноязычноречевой коммуникативной компетенции: стратегической компетенцией [2]. Именно она обеспечивает возможность оптимальной коммуникации в зависимости от целей и намерений коммуникантов, их взаимоотношений и ситуации общения.

6. Наконец, поскольку организация иноязычноречевого общения при эксперенциальном обучении эксплицитно целиком сосредоточена на содержательной, предметной стороне этого общения (коммуникация для осуществления экстралингвистической деятельности), то неизбежно и естественно возникают наиболее благоприятные условия для развития предметной компетенции [1]. Она представляет собой ту составляющую коммуникативной компетенции, которая обеспечивает содержательный аспект речевой деятельности, а поэтому ее формирование обеспечивает когнитивное развитие учащихся.

Таким образом, эксперенциальное обучение создает лучшие, по сравнению с другими подходами, условия для формирования у обучаемых иноязычноречевой коммуникативной

компетенции в единстве ее лингвистического, социокультурного, стратегического и предметного компонентов. Подобное обучение оптимально обеспечивает интегрированное языковое, социокультурное и когнитивное развитие учеников или студентов. Указанные преимущества возникают благодаря тому, что эксперенциальное обучение дает больше возможностей, по сравнению с другими подходами, для естественного аутентичного общения на изучаемом языке. Для учащихся оно носит высокосодежательный и осмысленный характер, что вызывает интерес к коммуникации и определяет ее личностную значимость. В результате формирование составляющих иноязычноречевой коммуникативной компетенции становится имплицитным, т.е. непроизвольным и сравнительно незатрудненным.

Обучение через содержание (*content-learning*) является частным случаем эксперенциального обучения, а погружение (*immersion*) в ранее приведенном его понимании есть частный случай обучения через содержание. Из представленной на рисунке схемы следует, что всеми преимуществами, которыми обладает эксперенциальное обучение, обладают и обучение через содержание, и погружение. Поэтому, если рассматривать преимущества обучения через содержание/погружения при преподавании английского языка в неязыковом вузе по сравнению с более традиционными подходами к преподаванию этого языка для специальных целей [14; 16], то такие преимущества будут теми же, что были перечислены выше. Необходимо лишь сделать одну оговорку, заключающуюся в том, что и обучение через содержание, и погружение – это эксперенциальное обучение, осуществляемое только на материале тех или иных специальных (профессиональных) дисциплин. Это означает, что, если в эксперенциальном обучении вообще экстралингвистическое, предметное содержание общения в принципе может быть каким угодно, то при обучении через содержание/погружении оно ограничивается тем, что существенно для будущей профессиональной деятельности студентов.

Необходимо также прояснить, где пролегает водораздел между обучением через содержание и погружением в его классическом (ранее рассмотренном) понимании. Видимо, здесь целесообразно опираться на ту трактовку этих двух – более широкого и более узкого – понятий, которая сложилась в западной методике [6; 8; 9; 12; 20]. Эта трактовка исходит из того, что более узкое понятие «погружение» (*immersion*) предполагает овладение иностранным языком через освоение предметного содержания иных дисциплин на занятиях именно по этим дисциплинам, а не по иностранному языку. Напротив, более широкое понятие «обучение через содержание» (*content-learning*) предполагает овладение иностранным языком через освоение предметного содержания иных дисциплин как на занятиях по таким дисциплинам, так и непосредственно на занятиях по иностранному языку.

F.L. Stoller (2007) утверждает, что погружение – это лишь высшая форма обучения через содержание, в которой языку уделяется намного меньше внимания, чем предметному содержанию. Но могут быть и более мягкие формы *content-learning* (иначе называемого *content-based instruction*), например, когда языку и предметному содержанию уделяется примерно равное внимание или внимание к языку несколько превалирует по сравнению с вниманием к предметному содержанию. Последний вид *content-learning* F.L. Stoller [20] называет *theme-based courses*, т.е. тематически организованные курсы (низший уровень) в отличие от погружения (высший уровень).

Во всех остальных аспектах обучение через содержание и погружение – это практически один и тот же подход. Например, как в обучении через содержание, так и в погружении преследуются одинаковые цели в плане овладения языком для профессионального общения. Эти цели для программ погружения были сформулированы в работе M.A. Snow, M. Met и F. Genesee [17] и разделены на две категории:

- Языковые цели, непосредственно связанные с изучаемой дисциплиной (*content-obligatory language objectives*) и предполагающие формирование у студентов всех обязательных (базовых) иноязычных речевых навыков и умений, необходимых и достаточных для овладения тем предметным содержанием этой дисциплины, которое усваивается через посредство иностранного языка.

• Вспомогательные языковые цели (*content-compatible language objectives*), включающие в себя формирование у студентов тех иноязычных речевых навыков и умений, которые непосредственно не влияют на уровень овладения специальной дисциплиной, но косвенно содействуют этому овладению (например, отработка коммуникативных стратегий общения в данной предметной области).

Из приведенного определения языковых целей программ погружения, даже без каких-либо дополнительных доказательств, ясна их полная идентичность целям обучения иностранному языку через предметное содержание специальной дисциплины (*content-learning*). Разница заключается лишь в том, что при погружении эти цели достигаются только на занятиях по специальной дисциплине, а при обучении через предметное содержание их можно достигать и непосредственно на занятиях иностранному языку.

#### БИБЛІОГРАФІЯ

1. Ермакова Л.А. Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза): Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1988. – 308 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – Москва: Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.
5. Brinton D.M., Master P. (Eds.). New ways in content-based instruction. – Alexandria, VA: TESOL, 1997. – 302 p.
6. Brinton D.M., Snow, M.A., Wesche M.B. Content-based second language instruction. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.
7. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
8. Calvé P. L'immersion au Canada. – Paris: Didier Erudition, 1991. – 138p.
9. Cummins J. Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion. – 2000. – Retrieved December 12, 2002 from <http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
10. Dewey J. Experience and education. – New York: Collier, 1938. – 345 p.
11. Freeman Y.S., Freeman D. E. ESL/EFL teaching: Principles for success. – Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. – 292 p.
12. French immersion: Process, product and perspectives/Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – The Canadian Modern Language Review, 1994. – 428 p.
13. Jerald M., Clark R.C. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition. – Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates, 1994. – 148 p.
14. Kennedy C., Bolitho R. English for specific purposes. – London: MacMillanPublishers Ltd, 1984. – 149 p.
15. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – 248 p.
16. Robinson P.C. ESP today: A practitioner's guide. – Hamel, Hempstead: Prentice Hall, 1991. – 146 p.
17. Snow M.A., Met M., Genesee F. A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction//TESOL Quarterly. – 1989. – 23. – P.201–217.
18. Spanos G. On the integration of language and content instruction//Annual review of applied linguistics. – 1990. – No.10. – P. 227–240.
19. Stoller F.L. Project work: A means to promote language content//English Teaching Forum. – 1997. – Vol. 35, No. 4. – P. 2–9.
20. Stoller F.L. Content-based instruction//Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education/Ed. By Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 59–70.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Зоя Корнєва** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

*Наукові інтереси:* методика преподавания иностранного языка для специальных целей.

## **THE FUNDAMENTALS OF CONFIDENT PUBLIC SPEAKING PRESENTATION**

**Анна ЛЯШУК (Кіровоград, Україна)**

*У статті розглянуті засади організації успішного публічного виступу та проблеми розвитку стилю впевненого публічного промовця. Подано поради вироблення у студентів навичок ефективних ораторів та слухачів.*

*The paper deals with the fundamentals of successful public speaking and developing, confident speaking style. The ideas how to train students to be effective speakers and listeners in are given.*

**"Success consists of going from failure to failure without loss of enthusiasm."  
Sir Winston Churchill**

The mere idea of public speaking can cause many people a lot of anxiety and bring much nervousness. Public speaking is one of the most common phobias people have and is a source of



major anxiety even for those who are experienced with it. *Glossophobia* or speech anxiety is the fear of public speaking. The word *glossophobia* comes from the Greek γλῶσσα *glōssa*, meaning tongue, and φόβος *phobos*, fear or dread. The thought of standing in front of a large group of people and addressing them is enough to make most people's blood turn cold, which is a real pity because as a persuading tool, public speaking is one of the most powerful weapons. Public speaking is an overwhelming situation most people avoid. Nevertheless, public speaking can be mastered with the right methods and persistence.

A good ability in public speaking is a mark of the educated person. Without communication there can be no community as speech is basic to any society that takes decisions by open deliberation and debate. Students of high school must master rhetorical competence to become rhetorically competent speakers, understand and appreciate the practical power and social significance of speech in a democratic society. In the University students are in a perfect position to set a foundation for a life-long ability in speechmaking.

J.M.Sproule points out that a speech education rooted in rhetoric competence will not merely propel your speaking skills; it will give two additional benefits [3:21]. The first result is a better view of speech communication. The second supplementary benefit is the opportunity to let the students know more of our history, to reveal democracy at work by introducing to them a historical panorama of significant speakers putting great issues before the public.

Unfortunately rhetoric is no part of basic schooling, surely students receive instruction in speaking but this falls far too short of training and practicing in all the skills required for effective speech. Competence in public speaking is so important that speech education shouldn't stop with only basics but develop into serious public speaking courses to meet the needs of today's professionals who want to convey successfully their ideas to the audience. Public speaking skills will prove their value even not only in students' future work but also in their civic and social life. Speaking experience can occur at any everyday situation: university, college, union meetings, community organizations, and banquets. The objectives of a public speaker's presentation can range from simply transmitting information, to persuading and motivating people to act, to simply telling a story or anecdote.

Since classical times, good speaking has been seen as a product of *knowledge, attitudes and skills*. Taken together these elements make a person a *rhetorically competent* individual. So the ability to organize a speech skillfully rests upon knowledge of how the speeches generally may be organized. Skillful organization flows directly from attitudes that help apply different general knowledge to a particular topic and audience. But turning knowledge into skill requires something further – an appreciation and enthusiasm for speaking to people.

Nevertheless enthusiasm is crucial for effective speaking, even experienced speakers report having speech anxiety. Speech anxiety and limited presentation skills are the major problems that lead to learners' oral presentation failures. In order to help students effectively cope with their fear of oral presentations, it is essential for teachers to acknowledge that speech anxiety is perfectly normal. Here a matter of attitude is important: view the tension as excitement not fearfulness. Imagine yourself delivering the most amazing speech your listeners have ever heard. They're smiling, nodding and listening to your every word. You have touched their heart to the very core. So begin to cultivate the positive attitude toward speechmaking and work at improving delivery skills. The following tips and advice to reduce speech anxieties will certainly better prepare students for oral presentations:

1. When presenting in front of an audience, you are performing as an actor is on stage. How you are being perceived is very important, so dress appropriately for the occasion. Be solemn if your topic is serious.
2. Present the desired image to your audience: look pleasant, enthusiastic, confident, proud, but not arrogant.
3. Remain calm: appear relaxed, even if you feel nervous. Speak slowly, enunciate clearly, and show appropriate emotion and feeling relating to your topic. Establish rapport with your audience. Speak to the person farthest away from you to ensure your voice is loud

- enough to project to the back of the room. Vary the tone of your voice and dramatize if necessary. If a microphone is available, adjust and adapt your voice accordingly.
4. Body language is important. Standing, walking or moving about with appropriate hand gesture or facial expression is preferred to sitting down or standing still with head down and reading from a prepared speech.
  5. Maintain sincere eye contact with your audience. Use the 3-second method, e.g. look straight into the eyes of a person in the audience for 3 seconds at a time. Have direct eye contact with a number of people in the audience, and every now and then glance at the whole audience while speaking. Use your eye contact to make everyone in your audience feel involved.
  6. Pause. Allow yourself and your audience a little time to reflect and think. Don't race through your presentation and leave your audience, as well as yourself, feeling out of breath.
  7. Add humor whenever appropriate and possible. Keep audience interested throughout your entire presentation. Remember that an interesting speech makes time fly, but a boring speech is always too long to endure even if the presentation time is the same.

If you are rhetorically sensitive speakers, we are to communicate in a manner appropriate to the subject, audience and situation. A prepared speech is amendable before being delivered, as a piece of writing is. An impromptu or improvised speech is not. Any effort to take back what is said while speaking often turns out to be more confusing than letting the deficiencies stand [1:10]. Speaking is social by its nature and involves the physical presence of other people. Experts on public speaking advise to research on your audience beforehand and find answers on the following questions: what are the demographics? What outcome of the presentation do you expect? What do you want your audience to walk away with? Are they going to leave with tools to deal with life's challenges? Is it an inspiring message? Do you want them to believe in themselves more? A speaker must try to portray himself as having a character fitting for the purpose of the audience, and that is one of the main instruments of good presentation and a good tool of persuasion as well.

It is necessary to remember that communication is the key to a successful presentation. So, speaking to your audience, listen to their questions, respond to their reactions, adjust and adapt. If what you have prepared is obviously not getting across to your audience, change your strategy mid-stream if you are well prepared to do so. Being short of time, know what can be safely left out. And versa versa if you have extra time, know what could be effectively added. It means if you are giving a speech always be prepared for the unexpected. Unless you have established your credibility as a speaker and made yourself personally attractive to your listeners, you are not likely to sustain their attention, much less to persuade them to do what you wish [1:33]. To achieve the best result with the audience the deliver should appear likeable as well as trustworthy.

An effective and powerful speech is one half of your personality and delivery and one half of your content and word choice. Dating from ancient Greek times, the most significant writers on public speaking have always counseled speakers to embrace both content and delivery. Marco Tullius Cicero recognized the best speakers those who completed rhetorical approach. Cicero's ideal speaker was the one who discovered good argumentation, carefully organized it, worked at good style of words, and practiced methods of good delivery [2:3-6]. Depending on your topic, it might help to speak to a few people before delivering the topic in front of your audience as the speaker must know the material thoroughly. Ensure your speech will be captivating to your audience as well as worth their time and attention. Practice and rehearse your speech at home or where you can be at ease and comfortable, in front of a mirror, your family, friends or colleagues. The experienced speakers advise to use a tape-recorder and listen to your speech, and then it is useful to videotape your presentation and analyze it. The better you know what your strong and weak points are the better is your performance.

There are many advantages in using visual aids during the presentation. Visual aids can create a powerful effect, help keep students' attention, and illustrate main ideas. The basic rule is to use visual aids to support the presentation, not to dominate it. However, the disadvantage of overusing visual aids is that the attention of the audience will be divided. Use audio-visual aids or props for

enhancement if appropriate and necessary. Master the use of presentation software such as *PowerPoint* well before your presentation. When using audio-visual aids to enhance your presentation, be sure all necessary equipment is set up and in good working order prior to the presentation. If possible, have an emergency backup system readily available. Check out the location ahead of time to ensure seating arrangements for audience, whiteboard, blackboard, lighting, location of projection screen, sound system, etc. are suitable for your presentation. On the other hand do not over-dazzle your audience with excessive use of animation, sound clips, or gaudy colors which are inappropriate for your topic and do not torture your audience by putting a lengthy document in tiny print on an overhead and reading it out to them.

When our speech is delivered our presentation is at the forefront of attention. The ideas, words and structure of the speech lie hidden, but they are no less important the delivery itself. The material you present orally should have the same ingredients as that which are required for a written research paper, i.e. a logical progression from INTRODUCTION (Thesis statement) to BODY (strong supporting arguments, accurate and up-to-date information) to CONCLUSION (re-state thesis, summary, and logical conclusion). Learning to produce a well-organized and coherent outline can be very helpful to delivers since an outline can give audiences a clear and concise overview of the key points of the talk. A good way to make your presentations effective, interesting and easy to follow is to use **signpost language**.

'**Signpost language**' is the words and phrases that people use to tell the listener what has just happened, and what is going to happen next. In other words, signpost language guides the listener through the presentation. A good presenter will usually use a lot of signpost language, so it is necessary to learn a few of the common phrases, no difference whether you spend more time listening to presentations than giving them. Signpost language is usually rather informal, so it is relatively easy to understand. The examples of signpost language patters are given in the following table:

Table 1

Part of presentation	Signpost language
INTRODUCTION	The subject/topic of my talk is ... I'm going to talk about ... My topic today is...
OUTLINE	My talk is concerned with ... I'm going to divide this talk into four parts. There are a number of points I'd like to make. Basically/ Briefly, I have three things to say. I'd like to begin/start by ... Let's begin/start by ... First of all, I'll... and then I'll go on to ... Then/ Next ... Finally/ Lastly ...
FINISHING A SECTION	That's all I have to say about... We've looked at...
STARTING A NEW SECTION	So much for... Moving on now to ... Turning to... Let's turn now to ... The next issue/topic/area I'd like to focus on ... I'd like to expand/elaborate on ... Now we'll move on to... I'd like now to discuss... Let's look now at...

ANALYSING A POINT AND GIVING RECOMMENDATIONS	Where does that lead us? Let's consider this in more detail... What does this mean for...? Translated into real terms... Why is this important? The significance of this is...
GIVING EXAMPLES	For example,... A good example of this is... As an illustration,.. To give you an example,... To illustrate this point...
SUMMARISING AND CONCLUDING	To sum up ... To summarise... Right, let's sum up, shall we? Let's summarise briefly what we've looked at... If I can just sum up the main points... Finally, let me remind you of some of the issues we've covered... To conclude... In conclusion ... In short ... So, to remind you of what I've covered in this talk, ... Unfortunately, I seem to have run out of time, so I'll conclude very briefly by saying that ..... I'd like now to recap...
PARAPHRASING AND CLARIFYING	Simply put... In other words..... So what I'm saying is.... To put it more simply.... To put it another way....
INVITATION TO DISCUSS / ASK QUESTIONS	I'm happy to answer any queries/ questions. Does anyone have any questions or comments? Please feel free to ask questions. If you would like me to elaborate on any point, please ask. Would you like to ask any questions? Any questions?

Know when to STOP talking. Just as you don't use unnecessary words in your written paper, you don't bore your audience with repetitious or unnecessary words in your oral presentation. To end the presentation, we must summarize the main points of the presentation with an interesting remark or an appropriate punch line to leave the listeners with a positive impression and a sense of completion.

The methods for concluding a speech brings to the conclusion the introduction of oral presentations to classrooms provides a rewarding and stimulating experience both for teachers in developing facilitating skills and for students in training themselves to have confident presentations in public. Public speaking presentations, if properly guided and organized, provide a learning experience and teach life long skills that will be beneficial to learners in all subjects as well as later in their careers.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ardler M.J. How to Speak, how to Listen. – New York: Macmillan Publishing Co., Inc. – 1983. – 280p.
2. Cicero, De Oratore, I, p.3-6.
3. Sproule J.M. Speechmaking. An Introduction to Rhetorical Competence. – San Jose State University: Wm.C.Brown Publishers. – 1991. – 490p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Анна Ляшук** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* публічне мовлення, методика викладання іноземної мови.

## НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОГО ПРАКТИЧНОГО ПИСЬМА

**Олена МОСКАЛЕЦЬ (Ніжин, Україна)**

*У статті розглядаються особливості змісту навчання майбутніх учителів англomовного практичного письма, пропонується послідовність роботи над жанрами практичного письма та наводяться вправи для їх ілюстрації.*

*The article deals with the content peculiarities of teaching would-be teachers practical English writing. The procedure of teaching the specified genres is suggested and illustrated by the corresponding exercises.*

У сучасній системі оволодіння іноземними мовами писемне спілкування є невід'ємним складником змісту навчання на всіх етапах вивчення мови [1: 61–62, 82–84]. Саме тому майбутній вчитель іноземної мови має не тільки вміти писати необхідні для професійного зростання складні тексти академічних жанрів, але і досконало володіти вмінням створювати відносно легкі тексти побутового характеру, знайомство з якими передбачено з початкових етапів вивчення мови. Важливість розвитку вмінь іншомовного писемного мовлення для підготовки вчителя знайшла своє відображення у наукових дослідженнях Е.В.Васильєвої, Т.В. Глазунової, Г.Ф. Кривчикової, О.В. Пінської та ін. Проте особливості навчання практичного письма (термін О.Б. Тарнопольського) [4: 195] залишаються недостатньо висвітленими. Тому метою цієї статті є розглянути теоретичні та практичні аспекти навчання практичного писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Для цього необхідним було вирішення низки завдань, а саме: уточнити зміст навчання практичного письма, визначити типову послідовність організації роботи та проілюструвати запропонований алгоритм.

Згідно з програмами для загальноосвітніх шкіл, на уроках англійської мови учні повинні навчитися писати такі тексти практичного спрямування як оголошення, анкети, листівки, записки, листи [3: 121]. Ті самі жанри передбачені для опрацювання і на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі [2: 14], що узгоджується зі шкалою сформованості мовленнєвих умінь за міжнародними нормативними документами з мовної освіти [1: 83–84] і забезпечує наступність шкільної і вищої освіти.

Проте що реалії сьогодення постійно вносять корективи у стандарти людського спілкування. Зміни відбуваються з вражаючою швидкістю, і те, що було актуальним лише десятиріччя тому, підростаючому поколінню може видаватися застарілим і непотрібним. Однією з основних особливостей сучасного писемного спілкування є майже необмежені можливості здійснювати комунікацію з представниками будь-якої частини світу завдяки послугам мережі Інтернет та мобільному телефонному зв'язку. Відповідно, актуальним стає навчання написання не лише традиційного паперового, але й електронного листа, не лише записки, але й SMS-повідомлення, не лише оголошення про пошук друга по листуванню, але й оформлення персональної веб-сторінки тощо.

Частина молоді вже під час навчання у школі отримує досвід писемного спілкування через Інтернет. Більш того, сучасні підручники з англійської мови для дітей шкільного віку пропонують матеріали для навчання англomовного письма з урахуванням особливостей комунікації з використанням Інтернет-технологій. Тому навчання майбутнього учителя практичного письма має переслідувати такі цілі:

1. Забезпечити оволодіння вміннями створювати тексти визначених програмою жанрів як у традиційній формі, так і з урахуванням особливостей використання їх різновидів у реальному сучасному спілкуванні;

2. Підготувати майбутнього фахівця до самостійного оволодіння вміннями аналізувати такі тексти практичного письма, які відрізняються від його попереднього досвіду, і створювати аналогічні тексти у відповідній ситуації спілкування.

Для досягнення першої з перерахованих цілей ми розглянули тематичний зміст навчання та співвіднесли цільові жанри практичного письма з тематичними модулями. Приклад розподілу жанрів за тематичними модулями на першому курсі представлено у таблиці.

Таблиця

**Розподіл жанрів практичного письма за тематичними модулями на першому курсі**

<b>Тематичний модуль</b>	<b>Жанр практичного письма</b>
<b>Personal Identification</b>	Filling in Forms Personal Ad Personal Homepage
<b>Family Life</b>	Personal Letter E-mail Letter
<b>There Is No Place Like Home</b>	Letter/E-mail Letter/SMS of Invitation Accepting / Rejecting an Invitation Thank you Letter/E-mail Letter/SMS
<b>Meals and Cooking</b>	Recipe (for a blog) Greeting Card/Greeting Message
<b>Seasons and Weather</b>	Postcard An Entry to an on-Line Chat
<b>Students' Life and Studies</b>	Application Form
<b>Places</b>	Instructions

Для оволодіння вміннями створювати тексти визначених жанрів та підготовки студентів самостійно опанувати нові жанри доцільним є проходження таких кроків:

1. Аналіз ситуації спілкування, у якій використовується текст обраного жанру:
  - a. ролі учасників спілкування;
  - b. події в житті учасників спілкування;
2. Визначення змісту писемного тексту:
  - a. кількість тематичних блоків;
  - b. орієнтовна тема/підтема кожного блоку;
  - c. послідовність тематичних блоків;
3. Опрацювання мовленнєвих / мовних / позамовних особливостей тексту:
  - a. стилістичні особливості;
  - b. типові мовні помилки;
4. Написання власного тексту обраного жанру:
  - a. створення тексту в опорі на текст-зразок / схему;
  - b. аналіз і корекція створеного тексту;
  - c. самостійне написання тексту.

Для кожного з перерахованих етапів доцільними є такі види роботи:

1. Парне/групове обговорення;
2. Читання тексту-зразка, парне/групове обговорення, графічна робота з текстом (виділити, підкреслити), укладання нотаток, створення плану.
3. Вправи на угруповання, співставлення, підстановку, розширення / звуження ЗМ.
4. Написання тексту в опорі на текст-зразок / план, аналіз / взаємоаналіз створених текстів, редагування тексту, самостійне написання тексту.

Звичайно, у залежності від особливостей жанру, що вивчається, а також ступеню знайомства студентів з цими особливостями окремі кроки та види роботи можуть бути випущені із загальної схеми. Розглянемо запропоновану послідовність на прикладі навчання написання **Personal Ad**.

**1. Аналіз ситуації спілкування.**

**Task:** Have you ever had a pen-friend? What about a key-pal? What's the difference? Why do people keep in touch with their key-pals? What can you do to find a key-pal? Can a personal ad be helpful?

**2. Визначення змісту приватного оголошення.**

**Task:** When surfing the Internet you came across a site with personal ads of people looking for keypals. Here are a few of the entries:

nickname	gender	age	country	hobbies	title	message
Straycat	male	19	South Korea	playing the guitar	Hi everyone!	Would you be my friend? I'm fond of music (I play the guitar and the violin), doing sports and meeting new friends, of course! If you're interested, e-mail me right now! I'm waiting.
Montse	female	18	Mexico	reading, music, watching films	Looking for keypals	Hi! My name's Montse (It's a short form of Montserrat. It's easier, right). Or you can call me Carmen. That is my third name. Yes, I've got three names and two surnames... I'm from Mexico, what did you expect? ☺ I really like reading novels, comics, newspapers... Well, I read everything. I also love listening to music, watching films, writing, chatting, going to movies and drawing. I also like meeting new people, maybe that's the reason I'm looking for a keypal. Looking forward to your message.
Francine	Female	20	France	everything	Read this now!!!	Good, now that I've got your attention I can tell you that I'm a cheerful, easy-going, creative and open-minded girl who is fond of dancing, talking, doing sports and riding horses. I'm interested in everything from football to ballet. I promise that if you write to me you will get a response. So what are you waiting for?!

- Use the information about Straycat, Montse and Francine from their ads and complete the following table:

Real name	Nickname	Hobbies	Reason for writing/expectations
---	Straycat		likes meeting new friends
Montserrat Carmen			

- Did these people present the same information in their ads? What makes each ad sound special?
- Which one would you like to answer? Why?

### 3. Опрацювання мовленнєвих особливостей тексту приватного оголошення.

- Which of the following types of sentences are used in the ads: statements, exclamations, questions? Why?
- What does this symbol mean ☺ ? Why is it used?

### 5. Написання власного тексту приватного оголошення:

#### Task:

- What information about yourself would you like to place on the Internet site? Would you give your nickname or the real name? What hobbies would you mention? What will make your ad sound special?
- Write your ad for a keypal.
- Exchange your ads. Read your group-mates ads. Are they likely to attract Internet surfers? Why?
- Post your ad on the Internet.

Як свідчить досвід роботи, навчання за запропонованою схемою забезпечує оволодіння вміннями практичного англomовного письма на належному рівні. Перспективними є доповнення переліку сучасних жанрів практичного письма і розробка навчальних матеріалів для їх опрацювання у різних типах навчальних закладів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 245 с.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи: Навчально-практичне видання. – К.: "Перун", 2005. – 208 с.
4. Тарнопольский О. Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольский. – Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2005. – 246 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Москалець** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови і методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

*Наукові інтереси:* методика навчання англomовного писемного спілкування, методична підготовка майбутнього вчителя.

## **СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.**

**Наталія НІКІТІНА (Слов'янськ, Україна )**

*У статті аналізуються можливості використання ідей синергетики у процесі викладання іноземної мови як „методологічної парадигми” в умовах вимог нової парадигми іноземної освіти.*

*This article analyses the possibilities of employment the ideas of synergy as methodological paradigm in the process of teaching foreign language in the light of new demands of foreign education.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Відповідно до вимог нової парадигми іноземної освіти та нових вимог до якостей учителя іноземних мов у рамках його організації актуальною є проблема пошуку підходів, технологій, методів фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов, здатного формувати у учнів позитивну „Я – концепцію”. Як методологічну парадигму виокремлено синергитичний підхід до організації навчально-виховного процесу.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Серед достатньо широкого спектра теоретичних і практичних праць, присвячених використанню синергетичного підходу до процесів виховання та навчання, особливий інтерес викликають праці Н. М. Таланчука з питань системно-синергетичного підходу до організації виховної практики середнього професійного навчального закладу, В. М. Яковлевої – з дослідження умов та причин самоорганізації середньої професійної освіти, Л. Н. Ревякіна – з проблеми синергетичної структури безперервної освіти, В. П. Корсунова, який розглядає соціальні аспекти педагогіки професійної освіти у світлі системно-синергетичного підходу, М. І. Рожкова – з питань організації і виховних функцій у середній школі, А. Л. Уманського, який розглядає зміст внутрішніх організаторських механізмів синергетичної діяльності педагогічних та учнівських колективів у освітніх закладах.

Узагальнюючи праці цих учених, ми можемо виділити ряд таких базових наукових поглядів синергетичного підходу, що складають понятійну і класифікаційну основу його застосування у педагогічній теорії та практиці. А саме:

1. Існуючі соціальні структури можуть успішно реалізувати функцію виховання і розвиток особистості лише за умови відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів, а тому, їх функціонування та розвиток повинні будуватися на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку. Для виникнення і перебігу процесів самоорганізації і саморозвитку в органічних системах (у тому числі і педагогічних) необхідною умовою є: здатність структури взаємодіяти з навколишнім середовищем, достатня віддаленість від точки рівноваги і стагнації здійснюваного процесу.

2. Спонтанність процесів соціального виховання виконує конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем: із одного боку, руйнівна, оскільки малі флуктуації у певних умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого – вона творча, оскільки хаос лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їх еволюції, виходу системи на аттрактор розвитку.

3. Для життєдіяльності саморегулюючих систем важливого значення набувають не лише стійкість і необхідність, але нестійкість та випадковість, які складають основу дійсності. Процес самоорганізації здійснюється у результаті взаємодії випадковості і необхідності та завжди пов'язаний із переходом від нестійкості до стійкості. Хоча стійкість, стабільність, рівновага є необхідною умовою для існування та функціонування визначеної, конкретної системи, проте перехід до нової системи і розвиток у цілому не можливі без ліквідації рівноваги, стійкості та одноманітності.

4. Нове виникає у результаті бифуркацій як одночасно життєво необхідне і непередбачене, що охоплює і перетворює важливі „вузлові” моменти розвитку тієї чи іншої події та у той же час програмує нові умови удосконалення суб'єкта діяльності у вигляді можливих шляхів розвитку спектра відносно стійких структур – аттракторів еволюції.

5. Синергетично організованій системі не можливо нав'язувати те, що вступає у протиріччя з її внутрішнім змістом і логікою розгортання її внутрішніх процесів. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу. За якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми властивостями системи. За резонансного впливу важлива не його сила та інтенсивність, а правильна просторова організація.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Використання ідей синергетики у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та її викладання як „методологічної парадигми” дозволяє розглядати наступні складові: використання ідей синергетики у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітнього середовища навчального закладу; дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у змісті освіти в цілому і іноземної мови зокрема; використання ідей синергетики для управління навчально-виховним процесом.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Проаналізувати можливості синергетичного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та викладанні іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Окреслені вище наукові підходи використання синергетичної парадигми в навчально-виховному процесі дають змогу розробляти і впроваджувати створення ситуацій успіху для виховання автентично спрямованої особистості учня та можливості виходу учнів на повторні ситуації успіху у первинних та вторинних референтних групах.

Розглянемо, у який спосіб можуть бути актуалізовані потреби більш високих рівнів (відповідно до теорії потреб А. Маслоу) у процесі навчання іноземної мови. Зважаючи на те, що сучасний старшокласник значною мірою реалізував свої фізіологічні потреби, до завдань школи входить забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, задоволення потреб учнів у розумінні та спілкуванні, а також у визнанні та повазі. Цьому можуть допомогти ефективні техніки управління учнями у процесі викладання іноземної мови, що спрямовані на реалізацію дітьми потреб третього, четвертого рівнів на етапах підготовки їх до навчання, безпосередньо при навчанні, а також при супроводі навчання.

Для того, щоб досягнути успіху у навчально-виховному процесі при вивченні іноземної мови, необхідним є розуміння думок і почуттів дитини, готовність її любити, тобто прийняття учня. Ці почуття дозволяють створювати психологічний контакт, встановлювати особистісну взаємодію з учнями. Прийняття людини є обов'язковою умовою у вибудовуванні допоміжних навчання стосунків. На думку К. Роджерса, учитель, створюючи такі взаємини, забезпечує особистісний ріст своїх вихованців. Він вважає, що прийняття – це тепле ставлення до людини незалежно від її стану, поведінки чи почуттів. Прийняття передбачає розуміння учня і усього, що у ньому є як природне, що відповідає його природі, навіть якщо це не відповідає культурним уявленням і моральним установкам учителя [2: 86]. Не сприймається у дитині лише те, що загрожує здоров'ю людей та власному здоров'ю учня. Ми вважаємо, що прийняття, у першу чергу, створення і підтримка необхідного психологічного контакту є необхідною умовою успішної взаємодії, запорукою майбутніх успіхів учнів. Прийняття означає позитивне ставлення до особистості дитини незалежно від її поведінки, що дозволяє перейти до більш глибокої взаємодії – залучення. Залучення відбувається за спільної діяльності учителя та учня, при відображенні учителем як зовнішніх (постава, жести, дихання), так і внутрішніх (стилі мислення) особливостей діяльності учня. Важливо зазначити: якщо прийняття дитини не буде досягнуто у навчанні, то вона буде реалізовуватися за його межами, там, де її розуміють і приймають.

Відомо, що розвиток і навчання відбувається під час взаємодії людини з навколишнім середовищем. Ця взаємодія здійснюється в його активній діяльності. Розуміючи, що прагнення учня до тієї чи іншої діяльності багато у чому визначається природними задатками, автентичністю його особистості, заохочується і стимулюється будь-яка активна діяльність учня.

Основна завдання учителя під час навчання іноземної мови – залучення учня до діяльності і створення ситуації успіху в цій діяльності.

Передусім необхідно розуміти психолого-педагогічні механізми, що лежать в основі ситуацій успіху. Слід розділяти поняття „успіх” та „ситуація успіху”. Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – це результат подібної ситуації. Ситуація – це те, що здатний організувати учитель [1: 54]. Безумовно, переживання успіху навіює людині впевненість у власних силах. З'являється бажання знову досягнути хороших результатів, виникає відчуття внутрішнього благополуччя, що, у свою чергу, позитивно впливає на загальне ставлення людини до навколишнього світу.

На перший погляд видається, що достатньо учителю декілька разів дати можливість учню відчути успіх, як сам по собі буде забезпечений високий рівень мотивації, інтересу, пізнавальної активності. Але така ситуація може призвести до протилежного результату: постійна успішність може сформувати не стільки активне, скільки звичне, і, можливо, індиферентне ставлення до навчання. Крім того, постійне очікування позитивного результату негативно впливає на розвиток вольових якостей учня: він ухиляється від подолання труднощів, розгублюється у складних навчальних і

життєвих ситуаціях, у його поведінці починає переважати мотив „уникання невдач” та ін. Загалом емоція успіху не є сильним переживанням, якщо результати діяльності не значущі для її суб'єкта. Через це, оцінюючи дітей, необхідно виходити з індивідуальних особливостей кожної дитини. Якщо вона все-таки просувається уперед, необхідно її підтримати, підбадьорити, нагородити, для того щоб не відчувала невдачу, порівнюючи свої результати з раніше визначеними нормами, особливо якщо вони для неї недосяжні.

Під технологією створення ситуацій успіху у процесі викладання іноземної мови ми розуміємо проектування та реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна до когнітивних та емоційно-вольових станів учнів. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення підлітком стану успіху, який активізує його позитивний загально особистісний розвиток.

Якими ж мають бути педагогічні умови створення ситуацій вчителем іноземної мови, що активізують позитивний загальноособистісний розвиток учнів у процесі викладання іноземної мови?

У першу чергу необхідно вказати на потребнісно-мотиваційне співпадання (конгруентність) у системі „педагог – старшокласник” [3: 21].

Потребнісно-мотиваційна конгруентність у системі „педагог-старшокласник” – це психолого-педагогічне явище співпадання (поєднання) спрямованостей на усіх цих людей, що породжує синхронізацію та інтеграцію їхніх зусиль під час вирішення навчально-пізнавальних, комунікативних чи інших соціально-педагогічних завдань. Явище співпадання фіксується нами за:

- гармонійністю взаємин у системі „педагог-старшокласник”;
- прагненням обох сторін до позитивної співпраці;
- залученням до спільної навчально-виховної діяльності як у школі, так і за її межами;
- позитивним ставленням старшокласника до цілей спільної діяльності;
- адекватним прийняттям вихованцем форм, методів та способів вирішення навчальних завдань, що виникають;
- позитивним ставленням учня до оцінки з боку вчителя до результатів його навчальної чи іншої діяльності;
- адекватною самооцінкою у вчителя та учня;
- станом емоційного вдоволення і в педагога, і у старшокласника як результатом їхньої спільної діяльності.

Без відчуття успіху в учня зникає інтерес до вивчення іноземної мови, проте досягнення успіхів у його навчальній діяльності ускладнено низкою обставин, серед яких можемо назвати недостатність знань і умінь, психологічні та фізіологічні особливості розвитку, слабка саморегуляція та інші [1: 47]. Через це педагогічно виправдано створення, у рамках синергетичного підходу, для старшокласників ситуацій успіху – суб'єктивного переживання задоволення від процесу і результату (у цілому чи певною мірою) самостійно здійснюваної діяльності. Вчитель іноземної мови повинен знати, що технологічно допомога здійснюється у психологічній атмосфері радості і схвалення, що підтверджується вербальними та невербальними засобами. Слова, що підбадьорюють м'які інтонації, мелодійність мови і коректність звертань так, як і відкрита поза і доброзичлива міміка, створюють психологічний фон, що допомагає учневі виконати поставлені перед ним завдання.

Для того, щоб створювати ситуацію успіху, вчителю іноземної мови необхідно, щоб навчальний матеріал був доступним і зрозумілим. Цьому сприяє полімодальне подання навчального матеріалу, навчальні метафори, відповідність стиля учителя стилям учнів, розвиток візуальних здібностей, формування нових мислительних стратегій.

Полімодальне подавання інформації означає, що учень інформацію повинен бачити, чути, оперувати нею [4: 63]. Суть полімодального подавання полягає у різнобічному описі процесу, явища. Інформація подана у різнобічному описі, у вигляді таблиць, графіків, діаграм, рисунків, що супроводжується поясненням учителя.

Другою умовою успішності навчання, і про це необхідно пам'ятати вчителю іноземної мови, є використання навчальних та управляючих метафор. Реалізація навчальних метафор має на меті застосування прийомів спрощення змісту навчального матеріалу через використання аналогій, спрямованих на створення внутрішніх зв'язків між новим змістом і старим, добре відомим. Слід звернути увагу на деякі особливості використання навчальних метафор. Метафора не є повністю тотожною викладеному явищу, вона показує його з іншого боку, з іншої точки зору, при цьому влучно відображається суть, основна ідея явища. Важливо зазначити, що метафора не потребує пояснення. До розуміння суті явища, що вивчається, через метафору учень має прийти сам. Метафора повинна бути образною, вона повинна бути емоційно насиченою, метафора – це „куля зі зміщеним центром”, вона застрягає у свідомості на роки, визначає структуру та стиль мислення, виступає керівництвом до дій.

Відповідність стилів учителя та учня означає, що учитель під час індивідуальної роботи має організувати навчально-виховний процес відповідно до базової стратегії мислення учня. Оскільки кожна навчальна група (клас) є певною сукупністю учнів, то вимагається особливий підхід до кожної з них.

Необхідність розвитку візуальних здібностей обумовлена тим, що, вже починаючи із п'ятого класу, здатність „бачити слова очима мозку” [3: 153] є основним ключем до академічного успіху. Кожна система сприйняття має власні тонкощі та особливості. Учні, які мають труднощі у навчанні, не можуть перевести почуту ними інформацію (вхід) у внутрішню, візуальну форму (пам'ять/зберігання), тобто здійснити візуалізацію. Для успішності навчання необхідно розвивати здібності до візуалізації.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Як бачимо, загальнонаукові та методологічні основи дослідження проблеми синергетичного підходу до управління освітніми процесами, у тому числі і і фахової підготовки вчителя іноземних мов та викладання іноземної мови, системно-синергетичного підходу до вивчення соціальних впливів та місця у них освітніх інститутів. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу, за якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми властивостями системи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? – М.: Просвещение, 1999.-169 с.
2. Лопатин А.Р. К вопросу о технологии создания ситуации успеха в воспитательной работе с подростками.// Ярославский Педагогический Вестник: науч.-метод. журнал. – ЯГПУ им. К.Д.Ушинского,2005. – С21-22.
3. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности: избр. психол. Труды /В.С.Мухина; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психолого-соц. институт.-К.; Академия,2002 – 640 с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителей/ А.В.Хуторской. – М.:Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Нікітіна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету.

*Наукові інтереси:* методологічна парадигма фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов.

## **KOMPETENZBEREICH „SCHREIBEN“ IM GERMANISTIKSTUDIUM**

**Natalija PETRASHCHUK (Lwiw, Ukraine)**

*Стаття аналізує сучасні підходи до формування іншомовної компетенції у письмі та пропонує шляхи оптимізації навчання писемній комунікації студентів-германістів.*

*The article examines current approaches to facilitating writing competence in a foreign language and suggests ways of developing writing skills in students of German.*

Der Entwicklung der Schreibkompetenz hat man lange Zeit vergleichsweise geringe Bedeutung geschenkt. Die für Germanistikstudenten konzipierten Lehrwerke haben das Schreiben nur als Mittlertätigkeit kaum als Zielfertigkeit berücksichtigt. Vorherrschend war die Meinung, dass

die Studierenden parallel zur Entwicklung ihrer Sprachkompetenz auch das Schreiben beherrschen. Die textsortenspezifischen Merkmale der zu produzierenden Texte wurden nicht beachtet und unter dem Begriff „Aufsatz“ zusammengefasst. Inzwischen hat Schreiben als gleichberechtigte Fertigkeit im Germanistikstudium an Bedeutung gewonnen, was auch einen Niederschlag im „Curriculum für den sprachpraktischen Unterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen“ findet [2]. Die Verfasser des Curriculums listen Textsorten auf, deren schriftliche Produktion für Germanistikstudierende relevant ist: Formulare und Fragebögen, persönliche Briefe und Karten, Leserbriefe und Artikel für Zeitungen, Zeitschriften und andere Medien, Berichte, Mitteilungen, Beurteilungen, Beschreibungen, Aufsätze, Geschäftsbriefe, Korrespondenz und Texte aller Art im Internet, Mitteilungen nach Diktat, Plakate, Collagen, Notizen anhand geschriebener Texte, Rezensionen, Kritiken und Kommentare, Inhaltsangaben, Vorlesungsmitschriften, Unterrichtsentwürfe, akademische Textsorten; Forschungsarbeiten, Berichte, Fachaufsätze, Referate, Vorträge, kreative Texte [2: 37-38]. Die Liste ist umfangreich, leidet aber zum Teil darunter, dass der Begriff Textsorte“ dem Begriff“Schreibtechnik“ gleichgesetzt wird.

Für den DaF-Unterricht ist aber nicht nur die Antwort auf die Frage „Was?“ sondern auch vor allem „Wie?“ von Belang.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, einige Überlegungen zur Entwicklung der Schreibkompetenz als Zieltätigkeit bei den Germanistikstudenten anzustellen.

Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bildet der Begriff der Textsorte. Dabei gehe ich davon aus, dass Textsorten als prototypische Gebrauchsmuster mit Variationsmöglichkeiten in ihrer Realisierung zu verstehen sind [9: 361] und dass sie überindividuelle Gültigkeit in der Sprachgemeinschaft haben. Textsortenwissen-und können werden in der Muttersprache intuitiv im Prozess der Kommunikation erworben. Dabei ist es anzumerken, dass die Textsortenkompetenz in Abhängigkeit von der Bildung, den gesellschaftlichen und beruflichen Erfahrungen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. In der Fremdsprache müssen Textsortenwissen-und können gesteuert, gelehrt und gelernt werden, denn die Textsorten verfügen über eine Kulturkomponente [7: 28], in der sich Elemente der nationalen Kultur und Psychologie, aber auch die in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschenden politischen, ideologischen und ökonomischen Verhältnisse wiederspiegeln. Somit weisen Textsorten neben universellen auch einzelsprachtypische Merkmale auf [6: 50]. Die meisten Textlinguisten sind sich darin einig, dass Textsorten grundsätzlich als Ensembles von Merkmalen auf unterschiedlichen Ebenen gekennzeichnet werden [4: 16] Als Basis-Ebenen werden berücksichtigt: eine formal-grammatische, eine inhaltlich-thematische, eine situative und eine funktionale Ebene. Das Vier-Ebenen-Textsortenmodell kann auch als eine Grundlage für die Entwicklung der Schreibkompetenz bei der Produktion verschiedener Textsorten angesehen werden. Daraus lassen sich auch Schwerpunkte für den Lehr-und Lernprozess zum Auf- und Ausbau der produktiven Schreibfertigkeit ableiten: Vermittlung, Erwerb und Entwicklung von Wissen und Können über kommunikative Rahmenbedingungen und primäre Funktionen der einzelnen Textsorten, ihre formale Struktur und entsprechende Redemittel, den inhaltlich-thematischen Aufbau und Ausdrucksmittel der Textkohärenz, Techniken zur Steuerung der Textproduktion.

Die kommunikativen Rahmenbedingungen lassen sich ziemlich präzise durch einen einfachen Satz formulieren: Wer schreibt wem warum?

Der generelle situative Rahmen [4:13], der auch als „Anwendungsbereich“ [8] oder“ Kommunikationsbereich“ [3] bezeichnet wird, determiniert die Textsortengeprägtheit von Texten. Das Gesagte lässt sich am Beispiel der Textsorte „Brief“ verdeutlichen. Die Textsortenvarianten „Persönlicher Brief“ (der private Bereich), Leserbrief (öffentlicher Bereich) und „Geschäftsbrief“ (der geschäftliche Bereich) unterscheiden sich deutlich durch Ihr Register (informell-persönlich, halbformell und formell). Die kommunikativen Rahmenbedingungen beeinflussen die äußere Form und sprachliche Textgestaltung:

Persönlicher Brief: 1.Kopf: Ort und Datum (oben rechts); 2.Beginn: vertraute Anrede; 3. Hauptteil: Anlass des Schreibens, dann eigentliches Anliegen; Schluss: freundliche Grußformel; Darstellung: subjektiv, Ich-Form.

Leserbrief: 1. Beginn: Bezugnahme auf einen Artikel; Hauptteil: eigener Standpunkt/Ziel des Schreibens, Argumente; 3. Schluss: Ergebnis, Name, Wohnort; 4. Darstellung: dem Anlass entsprechende Wortwahl, Ich-Form.

Formeller Brief: 1. Kopf: Absender mit Adresse (oben links), Ort und Datum (oben rechts), Anschrift (unter den Absender), darunter „Betreff“-Zeile für den Anlass; 2. Beginn: höfliche Anrede; 3. Hauptteil: Anlass des Schreibens, dann Darlegung des Anliegens; 4. Schluss: Ergebnis, Erwartungen; Grußformel; 5. Darstellung: höflich und sachlich, Ich-Form.

Eine wichtige Rolle bei der Vermittlung und Erwerb der textsortenspezifischen Merkmale spielt der Begriff der Textfunktion. Mit Bezug auf E.U. Große bestimmt K. Brinker Textfunktion als „die im Text mit bestimmten konventionell geltenden, d.h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten“ [1: 93]. Zu den textuellen Grundfunktionen werden gezählt: Informationsfunktion, Appelfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion, Deklarationsfunktion [1:134-135]. Ein Text kann auch mehrere kommunikative Funktionen signalisieren, jedoch ist die dominierende Kommunikationsfunktion von Belang, die als Textfunktion bezeichnet wird. Zur Entwicklung der produktiven Schreibfähigkeit sind vor allem informative, appellative und kontaktorientierte Textsorten relevant.

In den Texten mit der dominierenden Informationsfunktion gibt der Produzent dem Rezipienten zu verstehen, dass er ihm ein Wissen vermitteln, ihn über den Sachverhalt informieren will. In dieser Ausprägung ist die Informationsfunktion für die Textsorten „Bericht“, „Beschreibung“, „Zusammenfassung“, „Lebenslauf“, „Persönlicher Brief“ charakteristisch.

Der Textproduzent kann neben der Information über einen Sachverhalt auch seine wertende Stellungnahme explizit oder implizit zum Ausdruck bringen. Dies ist kennzeichnend für die Textsorten „Leserbrief“, „Rezension“.

In den Texten mit der dominierenden Appelfunktion gibt der Textproduzent dem Rezipienten zu verstehen, dass er ihn dazu bewegen will, eine bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einzunehmen und oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen [1: 129]. Zu den Textsorten mit appellativer Grundfunktion gehören „Kommentar“, „Erörterung“, „Kritik“, „Werbeanzeige“.

Um die Herstellung und Erhaltung des persönlichen Kontakts geht es in den Textsorten mit kontaktspezifischer Funktion: „Grußkarten“, „Kontaktanzeigen“.

Die dominierende Textfunktion beeinflusst auch die thematische Entfaltung des Textes sowie seine sprachliche Gestaltung.

Für die informativen Textsorten ist die deskriptive Themenentfaltung kennzeichnend, bei der „ein Thema in seinen Komponenten dargestellt und in Raum und Zeit eingeordnet wird“ [1: 63]. Das Thema kann dabei einen einmaligen oder als regelhaft dargestellten Vorgang, ein historisches Ereignis, ein Lebewesen oder einen Gegenstand bezeichnen. Die deskriptive Themenentfaltung determiniert den Gebrauch der sprachlichen Mittel, die eine zeitliche und räumliche Anordnung ausdrücken.

Die Stellungnahme zu einem Thema, einer Problemfrage wird argumentativ vermittelt. Argumentieren heißt es: eine Behauptung formulieren, ihr eine Begründung bzw. Gründe zuordnen, sie schließlich mit einem oder mehreren Beispiel(en) belegen und veranschaulichen. In sprachlicher Hinsicht dominiert hier die Subordination von Sätzen. Die wichtigsten Arten der Verbindung von Haupt- und Gliedsätzen sind dabei die kausale, die konditionale, die konsekutive und die adversative Satzverknüpfung.

Es ist nicht davon abzusehen, dass die Grundlage für die erfolgreiche Textproduktion neben Weltwissen auch sprachliches Wissen und Können bilden: der Textfunktion entsprechende grammatische Strukturen, Kohäsions- und Kohärenzmittel auf verschiedenen Ebenen der Textstruktur, themenbezogene Wörter und Wendungen, Redemittel.

Aus dem Dargestellten ergibt sich, dass schriftliche Kommunikation eine äußerst komplexe Tätigkeit ist, die viele Einzelaspekte umfasst, die im Schreibprozess integriert werden. Daher ist es sehr wichtig, die Entwicklung der Schreibkompetenz bei den Studierenden durch Vermittlung von Strategien und Techniken zu steuern. Als methodische Techniken zur Steuerung der Textproduktion führt G. Storch die folgenden an: Steuerung durch Fragen, Steuerung durch einen Paralleltext, Steuerung durch inhaltliche Strukturierung, durch Vorgabe textsortenspezifischer

Redemittel, durch die Umformung eines Textes in eine andere Textsorte, durch Perspektivenwechsel [10: 264-269].

Wie der Schreibprozess in einzelnen Schritten gesteuert werden kann, möchte ich exemplarisch an einer didaktischen Sequenz aus dem Lehrwerk „DU1“ (Kapitel 8 „Freundschaft/Liebe“, Autoren: Kati Brunner, Natalija Petrashchuk) veranschaulichen:

Schritt 1. Als Impulse zur Stellungnahme werden zwei Aussagen angeführt:

A. *Freundschaft war gestern. Heute ist Netzwerk.*

B. *Lieber einen guten Freund als tausend schlechte Bekannte.*

Schritt 2. Die Studierenden reflektieren über ihre Empfindungen zu den beiden Sprüchen an Hand der angeführten Auswahl: *Zustimmung, Ablehnung, Interesse, Befremden, Widerspruch, Begeisterung, Zweifel, Erstaunen, Bestätigung einer schon bestehenden Meinung, Enttäuschung.*

Schritt 3. Die Aufmerksamkeit der Studierenden wird auf die Aussage gelenkt, die bei ihnen die meisten Empfindungen ausgelöst hat.

Schritt 4. Die Studierenden reflektieren darüber, warum sie gerade mit diesen Empfindungen auf die Aussagen reagieren.

Beispiel: Interesse

**A.–Netzwerke sind etwas Neues, das ich noch nicht ausprobiert habe.**

*Der Begriff Netzwerk klingt sehr geheimnisvoll.*

*Es ist spannend, wie sich die Idee Netzwerk weiterentwickelt.*

**B. Der Spruch regt mich dazu an meine Freundschaften zu hinterfragen,**

Schritt 5. Die Studierenden reflektieren über Empfindungen, die sie zum jeweiligen Spruch nicht angekreuzt haben.

Schritt 6. Die Studierenden bewerten die in der Tabelle angeführten Empfindungen: positiv, negativ und/oder neutral.

Schritt 7. Durch Zusammenfassung der vorgenommenen Schritte 1-6 wird der Begriff „Erörterung“ eingeführt.

**Die beiden Zitate provozieren eine Stellungnahme: Zustimmung oder Ablehnung. Die schriftliche Reflektion von Meinungen oder Aussagen, die Argumente der Zustimmung oder Ablehnung gegenüberstellt, nennt man Erörterung.**

Schritt 7. Die Struktur der Textsorte „Erörterung“ wird thematisiert.

**Jede Erörterung besteht aus drei Strukturteilen: Einleitung, Hauptteil, Schluss.**

Schritt 8. Die Studierenden lernen die Möglichkeiten der Einführung in das Thema kennen:

*Mit der Einleitung führen Sie ins Thema ein. Dies kann geschehen durch:*

1. ein persönliches Erlebnis/eine persönliche Erfahrung oder Beobachtung;

**-In letzter Zeit erzählen mir immer mehr Bekannte, dass sie im Internet ganz viele Freunde haben, mit denen sie sich vernetzen.**

*-Als ich vor zwei Jahren schwer erkrankte, musste ich feststellen, dass ich zwar viele Bekannte aber nur ganz wenig richtige Freunde habe.*

2. ein aktuelles Ereignis/einen Hinweis auf aktuelle Entwicklungen /Diskussionen:

*-In der globalisierten Welt ist das Knüpfen von Netzwerken immer wichtiger für Erfolg in Beruf und Privatleben.*

**-Immer mehr Menschen klagen über Vereinsamung obwohl sie einen großen Bekanntenkreis haben.**

3. eine Begriffsdefinition:

*-Als Netzwerke werden Systeme bezeichnet, deren zugrunde liegende Struktur sich mathematisch als Graph modellieren lässt und die über Mechanismen zu ihrer Organisation verfügen. (wikipedia.de)*

*-Freundschaft bezeichnet eine positive Beziehung und Empfindung zwischen zwei Menschen, die sich als Sympathie und Vertrauen zwischen ihnen zeigt. (wikipedia.de)*

Darüber hinaus kann ein Beispiel aus der Literatur, ein historisches Ereignis, ein Zitat oder Sprichwort in das Thema der Erörterung einführen.

Am Ende der Einleitung muss das Thema der Erörterung definiert werden.

Beispiel: *Im folgenden soll die Bedeutung von Freundschaft vor dem Hintergrund des Zitats „...“ erörtert werden.*

Schritt 9. Die Studierenden werden mit Redemitteln vertraut gemacht, die Ihnen dazu verhelfen, die Einleitung richtig auszuformulieren:

**Wenn man ... betrachtet,/Wenn man sich for Augen führt, dass...**

*fällt auf, dass.../wird augenscheinlich, dass.../erkennt man, dass.../wird bewusst, dass.../ist nicht von der Hand zu weisen, dass...*

*In jüngster Zeit/Seit kurzem/Gegenwärtig wird die Frage nach ... intensiv diskutiert./ist es Mode.../hört man immer wieder, dass...*

*Im Folgenden/In der vorliegenden Erörterung soll untersucht werden, ob / inwieweit .../wird dieses Problem ausführlich erörtert./gehe ich auf diese Fragestellung ein./analysiere ich Argumente, die für und gegen diese These sprechen.*

Schritt 10. Strukturelle Merkmale und Redemittel für den Hauptteil einer Erörterung werden Schritt für Schritt erläutert.

1. Für den Hauptteil gilt es zunächst Argumente zu sammeln. Nehmen Sie Ihre Notizen zu den Empfindungen, die Sie mit dem jeweiligen Zitat verbinden, zu Hilfe und ergänzen diese gegebenenfalls.

2. Im Anschluss müssen die Argumente sortiert und eingeordnet werden, der rote Faden Ihrer Erörterung entsteht.

Antithese: Die Argumente, die gegen Ihre Position sprechen, werden in einem ersten Block genannt. Dabei beginnt man mit dem stärksten Argument und endet mit dem schwächsten.

These: Die Argumente, die für Ihre Position sprechen, werden in einem zweiten Block genannt. Hier ist es sinnvoll mit dem schwächsten Argument zu beginnen und sich bis zum stärksten zu steigern.

3. Erst dann empfiehlt es sich, den Text des Hauptteils auszuformulieren. Es ist auch wichtig, Redemittel für den Hauptteil anzuführen:

**Folgende Argumente sprechen für/gegen meine These/die Gegenthese/diese Behauptung/diese Meinung.**

*Dieses Argument möchte ich durch einige Beispiele stützen/hervorheben, nicht außer Acht lassen, aber ...*

*Ein weiteres Argument/ Ein weiterer Gesichtspunkt ist die Tatsache/die Erfahrung/der Gedanke, dass.../Man muss berücksichtigen, dass.../Es ist aber ebenso verständlich, dass...*

Schritt 11. Die Aufmerksamkeit wird auf die textsortenspezifischen Merkmale des Schlussteils gelenkt.

Der Schluss fasst die Erörterung zusammen, ohne zu wiederholen, enthält einen Wunsch, eine Hoffnung oder auch Warnung, oder bietet eine Lösung für die Problematik an.

**Beispiel: Es bleibt zu wünschen, dass durch die Globalisierung und die Vergötterung von Netzwerken nicht die Werte der menschlichen Beziehung „Freundschaft“ verloren gehen.**

Als mögliche Redemittel kommen im Schlussteil vor:

*Ich bin der Meinung, dass.../Aus den Argumenten ergibt sich also, dass.../*

**Es bleibt zu wünschen/zu hoffen, dass...**

Das oben angeführte Beispiel zum „Eine Erörterung schreiben“ verdeutlicht, wie die Textproduktion durch einzelne Schritte gesteuert werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung der Schreibkompetenz im Germanistikstudium ein komplizierter, jedoch lehr- und lernbarer Prozess ist, der zielgerichtet gefördert werden muss.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Brinker K. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. – Berlin: Erich Schmidt, 1997. – 165 S.
2. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. –K.: Ленвіт, 2004. – 256 с.
3. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1975. – 394 S.
4. Heinemann W. Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. // Textsorten. Reflexionen und Analysen. – Tübingen: Stauffenburg, 2007. – S. 9 – 29.
5. Kast B. Fertigkeit Schreiben. – Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt, 2003. – 232 S.
6. Krause W.-D. Text, Textsorte, Textvergleich. // Textsorten. Reflexionen und Analysen. – Tübingen: Stauffenburg, 2007. – S.45 – 76.
7. Krause W.-D. Strukturaspekt und Kulturkomponente beim zwischensprachlichen Vergleich von Textsorten. //Linguistische Arbeitsberichte. – 1985. – H.49 – S.24–30.
8. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. – Moskau: Hochschule, 1963. – 487 S.
9. Sandig B. Stilistik der deutschen Sprache. – Berlin/New York: de Gruyter, 1986. – 423 S.
10. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. - München: Fink, 2001. – 367 S.



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Петрашук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, методика викладання німецької мови.

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ**

**Оксана РІЖНЯК (Кіровоград, Україна)**

*У статті розглядаються особливості інтегративного підходу при вивченні латинської мови студентами I курсу факультету іноземних мов*

*Special features of integration approach to studying Latin by the first-year students of the faculty of foreign languages are considered in the article*

Реформування вищої освіти в напрямку запровадження кредитно-модульної системи та введення нових державних стандартів [7] вимагає пошуку нових та переосмислення традиційних методів навчання. Важливе місце серед таких нових підходів до навчання займає саме інтеграція знань.

Під інтеграцією (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) зазвичай розуміють як процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [4: 340].

Існують різні рівні інтеграції: інтеграція в межах теми; інтеграція в межах розділу навчального матеріалу; інтеграція в межах однієї дисципліни; інтеграція в межах споріднених дисциплін; інтеграція між дисциплінами різних циклів і навіть інтеграція як особливий дидактичний принцип навчання. Говорять також про інтеграційні технології в педагогіці, маючи на увазі «дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання» [4: 74].

Не маючи змоги в рамках цієї роботи розглянути всі можливі рівні інтеграції, ми зупинимось на особливостях інтегративного підходу при вивченні латинської мови студентами I курсу факультету іноземних мов. Як відомо, латинська мова не відноситься до основних предметів програми підготовки вчителя іноземних мов. Але досвід викладання цієї дисципліни протягом багатьох років дозволяє зробити припущення, що саме цій дисципліні відводиться дуже важлива роль – об'єднання окремих елементів знань з різних дисциплін в більш-менш логічне уявлення про предмет навчання в цілому.

З усією повагою до кредитно-модульної системи, в захист якої вже багато сказано, необхідно відмітити як певну проблему те, що всі знання, які отримують першокурсники, нагадують окремі маленькі елементи, розбиті за модулями, кредитами тощо, які зовсім не обов'язково відразу складаються в певний «пазл» професійної підготовки. Додайте до цього особливості тестування випускників шкіл останніх років, і стане зрозуміло, чому досить пристойні знання студентів-першокурсників з окремих питань та предметів так часто нагадують речі, віддані власником до камери схову, від якої загублені ключі.

Саме таким ключем повинна стати латинська мова, адже давно відомо, що *Nulla est doctrina sine lingua Latina* – Нема науки без латини. Навіть в програмі курсу відображено, що метою вивчення латинської мови, в першу чергу, є здобуття загальнолінгвістичних знань на основі латинської мови, розуміння міжнародної наукової та політичної термінології, лінгвістичних і літературознавчих термінів, підготовка до самостійної наукової роботи, і тільки потім, – засвоєння граматичного строю латинської мови, її лексичного фонду та ін.

Тобто в той час, як більшість освітян тільки починає говорити про необхідність створення новітніх інтегративних курсів, про подолання фрагментарності знань студентів, економію навчального часу, укрупнення дидактичних одиниць [1; 3; 6; 8], в системі філологічної освіти ми вже давно маємо таку дисципліну, апробовану історією всієї цивілізації протягом тисячоріч.

Адже в усьому світі в усі часи класична лінгвістична освіта завжди починалася зі знайомства з класичними мовами, в першу чергу, латиною, яка допомагає студенту при вивченні спеціальних курсів, розвиває логічне мислення, збагачує культуру мовлення, формує ерудицію, прилучає до духовних цінностей цивілізації. Латинська мова має величезний загальноосвітній пізнавальний потенціал, що передбачає збагачення духовного світу, набуття та розширення знань про світову культуру та культуру рідної країни в історичному аспекті.

Українські книжники минулого добре розуміли міжнародне значення латинської мови в Західній Європі, її престижність; цією мовою українські студенти здобували освіту в західноєвропейських університетах, засвоюючи досягнення європейської науки. Латинська мова посідала перше місце в навчальній програмі Києво-Могилянського колегіуму, довгий час була невід'ємною частиною наукового, духовного, адміністративного та культурного життя України, про що свідчить велика кількість латинізмів в сучасній українській мові.

Та і в самій Європі ніколи не відмовлялись від латини як важливого провідника до скарбниці світової культури. В гімназіях Німеччини, Італії, Англії, Франції латина – обов'язковий предмет. Врахуємо також, що латинська мова впродовж багатьох століть була єдиною мовою науки в Європі, в тому числі, української. Латинські терміни є загальноживаними в усіх галузях науки практично всіх сучасних європейських країн.

І хоча відомий вислів видатного римського оратора і письменника Цицерона: *“Non tam praeclarum est scire Latine, quam turpe nescire”* (“Не так почесно знати латину, як ганебно не знати її”) зазвичай цитують представники різних професій, та, в першу чергу, він стосується вивчення латинської мови на факультетах іноземної філології, де воно повинно бути термінологічно спрямованим, інтегрованим зі спеціальними дисциплінами, такими як історична граматики індоевропейських мов, мовознавство, антична і середньовічна література та ін.

Вивчення латинської мови має велике значення для практичного оволодіння різними іноземними мовами, оскільки латинський алфавіт є одним з найпоширеніших у світі.

Великий вплив латинської мови практично на всі сучасні романські мови відмічається також на лексичному та граматичному рівнях. Порівняйте хоча б відмінникові системи іменника або латинські звороти *Acusativus cum infinitivo*, *Ablativus absolutus* з аналогічними в сучасних європейських мовах, згадайте, що *Consecutio temporum* (узгодження часів) у німецькій мові використовується при позначенні попередньої дії. При вживанні кон'юнктива (у непрямій мові) одночасність передається через *Präsens* або *Präterium*, передумання – через *Perfekt* або *Plusquamperfekt* незалежно від часу головного речення. Таких прикладів на різних рівнях порівняння мов можемо наводити до нескінченності.

Ось чому, заперечуючи стан сучасної латинської мови як «мертвої мови», деякі вчені наполягають на тому, що латинська мова продовжує своє існування не тільки як міжнародна мова науковців, а й у сучасних романських мовах: «...современные романские языки – это новые, своеобразные, в силу различных исторических условий, формы проявления латинского языка, последующая естественная ступень его существования и развития» [10: 107].

Практична направленість вивчення курсу латинської мови у вищих навчальних закладах як одна зі складових загального процесу гуманізації освіти полягає також у тому, що для перекладу та граматичного аналізу використовуються відомі вислови та твори видатних античних письменників та історичних особистостей. На практичних заняттях з латинської мови неможливо також обійтись без посилання на точки зору відомих вчених, зокрема філологів-класиків, фахівців з античної науки, культури та стародавніх мов. Саме тому сьогодні прийнято розглядати латинську мову як «важливий засіб інтеграції в

європейський простір» та «один з елементів гуманітарної освіти, важливий засіб міжнародного культурного і наукового спілкування» [1: 19], вона продовжує виконувати функцію основного джерела поповнення термінологій в усіх сферах сучасної науки та техніки. Як і колись, латинська мова – основна мова європейської культури від античності до сьогодення, без якої неможливо самостійного усвідомлення цієї культури. Та найголовніше, латинська мова – це один з найважливіших засобів підвищення рівня філологічної освіти.

Розглянемо детальніше, в чому ж полягають великі інтегративні можливості цього курсу.

За програмою, крім оволодіння певним лексичним і фразеологічним матеріалом, студент повинен засвоїти багато лінгвістичних термінів на практичному рівні їх вживання (в першу чергу, інтернаціональна граматична термінологія), оволодіти певними навичками перекладу з іноземної мови на рідну: визначення граматичної і відповідної початкової форм слова, знаходження в словнику та «зчитування» в ньому необхідної граматичної інформації та багато іншого. А для цього необхідне формування практичного розуміння різниці між синтетичними та аналітичними мовами, професійне уявлення про граматичну будову латинської мови (в порівнянні з іншими іноземними та рідною мовами), та багато ін.

При вивченні лексики та фразеології латинської мови доцільним буде виконання низки вправ на визначення латинських слів, від яких пішли сучасні інтернаціональні терміни з наступним порівнянням їх значення та вимови в усіх відомих мовах. Наприклад: *філіал, ініціатива, екслібрис, патронат, альтернатива, тотальний, ліберал, нейтральний* та ін.

Так само переклад окремих фразеологічних зворотів з латинської мови на рідну бажано іноді супроводжувати додатковим завданням на переклад їх на інші відомі мови. Наприклад, при розгляданні виразу *Ab ovo usque ad mala* (в буквальному перекладі «Від яйця до яблука»), крім пояснення історії виникнення фразеологізма, пов'язаною з традицією римлян починати обід яйцями и закінчувати його фруктами, можна навести аналогічні неперекладні вислови з англійської, німецької, польської, російської та ін.

Розуміння невідповідності синтаксичних конструкцій подібного типу двох мов дає можливість переходу на наступних заняттях до більш складних питань, як то співвідношення особових та родових форм дієслова в парадигмах першомови та рідної мови, особливості перекладу пасивних або перфектних форм, які фактично «вимагають» попереднього знайомства з різними типами міжмовних трансформацій. Адже «у кожній мові існує звичне вживання слова, виробляються своєрідні кліше (стандартні зразки слововживання, типові схеми словосполучень і синтаксичних конструкцій, а також загальні моделі мовленнєвої поведінки в конкретних ситуаціях), готові формули, слова й словосполучення слів, що використовуються мовцями даної мови» [9: 116].

При вивченні багатьох граматичних тем, наприклад, теми «Іменник» студенти усвідомлюють наявність спільних граматичних категорій, таких як рід, число, істота в різних мовах. Але при цьому виявляється, що в кожній з відомих мов вони мають особливості. Наприклад, кількість відмін або наявність чи особливості категорії відмінку. Вже перші найпростіші вправи на переклад окремих граматичних форм на рідну або відому іноземну мову демонструють такі особливості, як невідповідність роду: *via, ae f* – «шлях»; *vita, ae f* – «життя»; *silva, ae f* – «ліс», *arena, ae f* – «пісок», або лексеми, які не мають відповідних форм однини чи множини (*singularia et pluralia tantum*): *arma, orum* (n) – «зброя»; іменники спільного роду: *civis, is m, f* – «громадянин», «громадянка»; винятки першої відміни чоловічого роду: *nauta, ae – m* – «моряк» та ін.

Як бачимо, специфіка вивчення латинської мови студентами I курсу факультету іноземних мов вимагає особливої уваги до інтегративних процесів, які є основою формування систематичних знань (загальноосвітніх, лінгвістичних, перекладацьких, професійних тощо). Але, як відомо, єдність світу як цілісної системи не виключає, а передбачає якісну різноманітність явищ. Звідси випливають дві тенденції: прагнення відобразити єдину картину світу, подати його як єдине ціле (процес синтезу, інтеграція, системність), друга – глибше і конкретніше пізнати закономірності та якісну різноманітність

структурних систем (процес аналізу, диференціація). Іншими словами, розуміння специфіки латинської мови невід’ємне від розуміння її загальнолінгвістичних характеристик.

Тому починаємо роботу такого типу вже на перших практичних заняттях з зовсім простих завдань на зразок: прочитайте латинські назви місяців і зіставте їх з відповідниками у мовах російській та англійській (німецькій, французькій або іспанській):

*Ianuarius* (січень) – назва від імені бога Януса; *Februarius* (лютий) – місяць очищень та спокутних жертв; *Martius* (березень) – від імені Марса; *Aprilis* (квітень) – походження назви невідоме; *Maius* (травень) – від імені богині весни Маї;

*Iunius* (червень) – від імені богині Юнони; *Iulius* (липень) – на честь Імператора Юлія Цезаря; *Augustus* (серпень) – на честь імператора Октавіана Августа; *September* (вересень) – сьомий; *October* (жовтень) – восьмий; *November* (листопад) – дев’ятий; *December* (грудень) – десятий. (Пам’ятаємо, що спочатку рік починався з березня. Звідси – невідповідність між числівниковими назвами римських місяців і порядковими номерами цих самих місяців у сучасному календарі). Подібне завдання можливе для варіантів порівняння назв днів тижня в відомих мовах та ін.

Поступово завдання ускладнюється. Наприклад: напишіть похідні слова, що утворилися в українській мові від латинських *aqua* (вода) і *terra* (земля). Дайте еквіваленти в англійській, німецькій, французькій та іспанській мовах. Або: доберіть з рідної, англійської (німецької, французької чи іспанської) мови слова, що утворилися за допомогою латинської флексії *-tura*, *-sura*. Доповніть ними ряд: укр.: лектура .., англ.: lecture .., фр.: lecture .., нім.: Lektüre .., ісп.: lectura ..

Зазвичай завдання такого рівня добре виконують всі студенти. Труднощі починаються при виконанні вправ з граматичними завданнями, пов’язаними, наприклад, з порівнянням граматичної категорії часу в різних мовах або перекладу граматично невідповідних форм (наприклад: родові та особові форми минулого часу, значення кон’юнктиву в незалежних реченнях, особливості перекладу супінних форм, форм герундія, герундива та ін.).

Як відомо, узагальнені прийоми розумової діяльності діляться на дві великі групи – алгоритмічного типу та евристичного типу. У дослідженнях В.В. Давидова, З.І. Калмикової, Я.А. Пономарьова встановлено, що формування прийомів розумової діяльності алгоритмічного типу – необхідна, але не достатня умова розвитку мислення. Розв’язування предметних задач на основі алгоритмів формують «установку» на дію за зразком, обмежують пошук рамками уже відомих прийомів. Але на перших етапах вивчення нової теми таке завдання просто необхідне. Наприклад, алгоритм визначення типу відмінювання іменників третьої відміни, схеми граматичного розбору різних частин мови, схеми розбору речень різного типу тощо. До речі, схеми та алгоритми різних видів граматичного розбору практично співпадають в різних мовах, тому при вивченні відповідних тем з латинської мови викладач «приречений» на використання вже відомих алгоритмів.

Більш складними вважаються евристичні прийоми, що стимулюють пошук розв’язку нових проблем, відкриття нових для студента знань, включають до процесу міркування наочно-образне мислення. До евристичних прийомів відносяться: виділення головного, істотного у змісті матеріалу, узагальнення, порівняння, конкретизація, абстрагування, аналогія, прийоми кодування, використання структурних моделей або схем. Більшість завдань з перекладу та порівняння різних мов потребує використання саме таких прийомів. Найпростішим серед завдань цього типу вважаються вправи на знаходження «зайвої» форми. Наприклад: *astra*, *templa*, *stella*, *auditoria*. Для правильного виконання цього завдання студент повинен спочатку визначити граматичні форми всіх запропонованих слів, після чого стає можливим виокремлення форми *templa* (форма називного відмінку множини іменника II відміни середнього роду *templum* «храм»), в той час, як усі інші іменники є іменниками жіночого роду I відміни в формі називного відмінку однини. Більш складним буде завдання на вибір потрібного значення багатозначного слова або відокремлення можливих омоформ на зразок *vis* «сила» та «ти бажаєш», *nota* «літера» та «зазнач», *cura* «піклування» та «піклуйся» та ін. Зазвичай, під час виконання таких завдань студенти згадують про

аналогічні явища в інших мовах, наводять відповідні лінгвістичні терміни, знайомство з якими вже почалося в курсі «Вступ до мовознавства».

Інтегративний підхід у навчанні є особливо важливим саме для студентів I курсу, адже він дає можливість розглядати предмет у процесі взаємодії з іншими навчальними дисциплінами, порівнювати закономірності та закони предмету, що вивчається, із закономірностями та законами мов в цілому.

Інтегративна лінія в програмних завданнях з латинської мови поступово знаходить більш детальну реалізацію у використанні навчальних лінгвістичних задач інтегративного змісту. Наприклад, при виконанні завдання з віршованого перекладу творів відомого давньоримського байкаря Федра з наступним порівнянням власного перекладу з вже відомими зі шкільної програми перекладами прославлених українських, російських, англійських, німецьких та ін. авторів, студент помічає спільні, так би мовити, національні особливості цих перекладів, робить висновки про лінгвістичні закономірності (курси «мовознавство», «іноземна мова», художні прийоми («літературознавство», «зарубіжна література»), вплив усної народної творчості (дисципліна « усна народна творчість»). Порівняйте хоча б російську «хитрую лисицю» з українським «хитрим лисом».

Як бачимо, завдання інтегративного змісту – це завдання творчого характеру із потужним лінгвістичним наповненням, зі складною структурою взаємозв'язків між компонентами різних рівнів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 108 с.
2. Голубцова І. Латинська мова як засіб інтеграції в європейський освітній простір//Освіта. Технікуми. Коледжи. – 2006. № 2(15). – С. 19–20.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Козловська І.М. Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти „Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №3. – С. 51–56.
6. Костюк Н.Т. Интеграция современного научного знания.– 1984. –221 с.
7. Матеріали міністерства науки і освіти України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-V рівнів акредитації. – К., 2003.
8. Мелюхин С.Г. Интеграция научного знания //Философия и современность. М., 1971. – 203 с.
9. Основи перекладознавства: Навчальний посібник / За редакцією А.Є.Нямцу – Чернівці: Рута, 2008. – 312 с.
10. Таривердиева М.А. Когда латынь превратилась в «мертвый» язык?//Иноземна філологія. – 1980. –. Випуск 60. – № 17. – С. 101–107.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Ріжняк**– доцент кафедри перекладу та загального мовознавства факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* історична лексикографія та методика викладання латинської мови.

## **ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Оксана СЕРНЯК (Тернопіль, Україна)**

*У статті розглянуто основні теоретичні підходи, методичні шляхи та відображення практичного досвіду впровадження колективних форм роботи на занятті з іноземної мови.*

*The article deals with theoretical approaches, methodical ways and practical means of implementation of cooperative learning in teaching English as a foreign language.*

Процес гуманітаризації освіти висуває особливі вимоги до вчителя іноземної мови, які полягають у володінні методами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою створення умов для забезпечення іншомовної комунікативної компетентності учнів та здійснення продуктивних змін у духовній сфері учня як окремої особистості.

Формування комунікативної компетентності сучасного учня можливе лише у процесі успішної реалізації міжособистісної взаємодії педагога з учнем, з усім учнівським колективом, а також взаємодія між самим учнями – суб'єктами навчально-виховного процесу. У центр розгляду сучасні дослідження з методики навчання іноземних мов ставлять навчальну діяльність, у якій головними чинниками є взаємодія учасників навчально-виховного процесу, їх особистісне спілкування у спільній навчально-пізнавальній діяльності.

На думку багатьох дослідників [2],[3],[4],[8],[9] стратегічним напрямком перебудови змісту, форм та методів навчання у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови на сучасному етапі є забезпечення таких форм навчально-пізнавальної діяльності, які передбачають міжособистісне спілкування учасників навчального процесу.

На наше переконання, ця необхідна ознака процесу навчання ефективно забезпечується колективними формами навчально-пізнавальної діяльності, які займають особливе місце серед організаційних форм роботи. Вважаємо, що використання на уроці з іноземної мови різноманітних форм колективної навчально-пізнавальної діяльності є реальним втіленням комунікативно-діяльнісного підходу до викладання іноземної мови, оскільки цей вид навчально-пізнавальної діяльності забезпечує міжособистісне спілкування у співпраці.

Мета нашої статті – аналіз основних теоретичних підходів, методичних шляхів та відображення практичного досвіду впровадження колективних форм роботи на занятті з іноземної мови.

Психолого-педагогічну основу колективної навчально-пізнавальної діяльності складає її комунікативний аспект. Колективна навчально-пізнавальна діяльність на занятті з іноземної мови спонукає учнів як учасників навчального процесу, що є членами навчальної групи (мікро-колективу), до широкого застосування іншомовної мовленнєвої діяльності. Це, водночас, забезпечує практичне оволодіння іноземною мовою, яке полягає у здатності учнів висловлювати думки і почуття іноземною мовою, володінні ними лексичним тезаурусом іноземної мови, а також умінні користуватися вербальними і невербальними засобами обміну інформацією у процесі спілкування [7].

До позитивних аспектів колективної навчально-пізнавальної діяльності належать: вищий рівень колегіальності; більша аргументованість висловлювань її учасників; ширша інформованість за рахунок більшої кількості висловлювань думок; вищий рівень контактності і лабільності групи; вищий рівень рефлексивності. Водночас, вченими визначено умови, які зумовлюють ефективність означеної діяльності: спільність мети; виконання власного індивідуального доручення кожним членом групи; координованість усіх завдань; неаддитивність (непросте складання спільного результату діяльності) [4], [6],[ 9].

Організація колективної співпраці сприяє формуванню колективної комунікативності, яка передбачає реалізацію установки на колективну творчість, активну участь кожного члена групи у розв'язанні проблемного завдання, вибір кожним учнем власної стратегії мовленнєвої діяльності. Колективна комунікативність учнів мовної групи виникає, за умови, що перед учнями ставиться навчальне завдання, розв'язання якого можливе тільки у процесі спільної діяльності з метою колективного вирішення проблеми, що має спільний колективний результат і становить загальний для всієї групи змістовий стержень [3].

Механізмом здійснення колективної навчально-пізнавальної діяльності є розв'язання колективного навчального завдання, котрим, за визначенням Є. Машбиця [6], є запропоноване учням завдання, спрямоване на досягнення колективної навчальної мети. Особливість цього виду роботи полягає у досягненні колективного об'єднання учасників у процесі роботи при збереженні індивідуальності кожного його елемента. Серцевиною навчального процесу під час розв'язання колективного навчального завдання є комунікація, яка є і формою, і засобом, і метою навчання.

Розв'язання проблемного завдання відбувається упродовж декількох етапів, якими є осмислення умов, розв'язання, аналіз результатів та контроль. На думку Ю. Громико [1], під час першого з них відбувається осмислення учнями таких аспектів як усвідомлення учасниками змісту завдання, аналіз наявності чи браку первинного методу, на основі якого проблема може бути вирішена, осмислення наявності знань та умінь, які можуть бути використані для розв'язання завдання. Для другого етапу характерне “зіштовхнення” різних точок зору членів команди стосовно шляхів досягнення навчальної мети, яке є втіленням пізнавального конфлікту, розв'язання якого можливе лише під час колективного обговорення проблеми, яке відбувається у процесі комунікації учасників один з одним. Завершальним етапом розв'язання вербального завдання в умовах колективної навчально-пізнавальної діяльності є аналіз здійсненої роботи і контроль індивідуальних внесків учасників у

розв'язанні навчального завдання. Відсутність чи низька ефективність контрольного етапу призводять до зниження ефективності роботи мікроколективу.

Розв'язання означених завдань у процесі колективної навчально-пізнавальної діяльності на занятті з іноземної мови зумовлюється існуванням більше, ніж однієї точки зору на її зміст і спосіб розв'язання; наявністю у учасників певного рівня володіння іноземною мовою; забезпеченням активного діалогічного спілкування між учасниками групи; здійсненням взаємного аналізу окремих етапів на шляху до спільного вирішення проблеми [7].

Особливості колективного розв'язання навчального завдання залежать від того, якою є взаємодія учасників. Тип взаємодії зумовлюється поєднанням між собою індивідуальних дій учасників, їх індивідуальних внесків у загальне вирішення проблеми або тим, як конкретно поєднуються частини загального завдання, що вирішуються партнерами.

Враховуючи основні види кооперативного зв'язку у процесі розв'язання спільного завдання, Є.Маргуліс [5] виділяє паралельно-кооперативний, послідовно-кооперативний, асоціативно-кооперативний зв'язок, кожен з яких має свою специфіку. Наведемо паралелі з класифікацією видів кооперативного зв'язку, запропонованою новозеландським ученим Полом Нейшном [10], яким відповідають паралельний (*cooperating arrangement*), послідовний (*combining arrangement*) та індивідуальний (*individual arrangement*) типи поєднання індивідуальних зусиль у процесі колективного розв'язання навчального завдання. Кожен з означених типів кооперативного зв'язку зумовлює характер спілкування у процесі взаємодії учасників між собою, визначаючи розподіл функцій між членами навчальної групи, сприяє виникненню певних стосунків взаємозалежності між учасниками, а також вимагає специфічного розміщення учасників.

Так, поєднання спільних зусиль у випадку паралельної кооперації (*cooperating arrangement*) передбачає співпрацю партнерів над кожним етапом розв'язання навчального завдання, маючи рівний доступ до інформації, а також рівне право на висловлення власного бачення проблеми. Мета такого поєднання зусиль членів колективу – поділитися знанням навчального матеріалу чи власним розумінням вирішення проблеми.

Прикладом паралельної кооперації на уроці з іноземної мови може бути робота усієї навчальної групи над розробкою плану до прочитаного оповідання, тексту чи статті, поетапний аналіз усією групою системи граматичних правил, використання тих чи інших мовленнєвих явищ тощо. Важливими є звернення учителя до таких навчально-методичних прийомів, як демонстрування (показ) з опорою на малюнок, предмет, дію тощо; порівняння; логічне розмірковування; побудова за аналогією; осмислення явищ на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та умовиводу; створення схем, таблиць, записів; обговорення результатів роботи та формулювання висновків усім класом.

У процесі колективної діяльності в умовах послідовної кооперації / *combining arrangement* розв'язання колективного навчального завдання здійснюється не на паритетній основі, а на певному розподілі ролей чи функцій між партнерами. Особливістю означеного виду колективної співпраці є те, що кожен член володіє унікальною частиною інформації, недоступною для інших учасників і в той же час необхідною для вирішення загальної проблеми. Результати діяльності одного з учасників використовуються для подальшої роботи іншим партнером, загальний результат залежить від успішного вирішення завдання попереднім учнем.

Найефективнішими методичними прийомами, які базуються на здійсненні послідовної кооперації, вважаємо: доповнення інформації, вилученої із запропонованого тексту з метою заповнення таблиці, схеми тощо; створення малюнка з різних елементів чи частин; упорядкування навчального матеріалу методом доповнення частин, яких не вистачає; заповнення пропусків у реченні чи тексті; відновлення речень чи тексту.

Цей вид кооперативного зв'язку забезпечує особистісно-рольову діяльність учнів на уроці з іноземної мови, пов'язану з виконанням ними різних ролей (лектора, доповідача, референта, опонента, консультанта тощо). Цей вид діяльності сприяє тому, що знання кожного зокрема стають надбанням інших; передбачає виконання учнями окремих завдань у взаємозалежності, чим забезпечує необхідну умову спілкування між учнями [5], [9].

В умовах асоціативної кооперації / individual arrangement деякі етапи вирішення проблеми партнери виконують відокремлено. Партнери у групі можуть не знаходитися у безпосередньому контакті, проте їх дії, об'єднані в одну систему, стосуються виконання одного загального завдання. В умовах означеного виду спільної діяльності кожен учасник має рівний доступ до інформації, але працює над окремою частиною і робить свій внесок у вирішення проблеми без обов'язкового втручання чи доповнення інших учасників. Прикладом такої діяльності є виконання учнями низки вправ відокремлено, але за умов вибіркового обміну інформацією між школярами. Цей тип колективної співпраці застосовують під час закріплення та удосконалення знань, практичного застосування засвоєного матеріалу, іноді на етапі контролю, повторення та систематизації знань та набутих навичок. Найефективнішими методами на уроці іноземної мови тут є прийоми семантизації нових лексичних одиниць; закріплення набутих навичок та розвитку вмінь мовлення у ситуаціях спілкування; виконання мовленнєвих/комунікативних вправ, участь у колективному обговоренні граматичного явища; опис чи обговорення послідовності дій, відповіді на запитання до прочитаного тексту.

Однією із ефективних форм забезпечення колективної навально-пізнавальної діяльності у навчальній групі є методика здійснення спільного проекту на основі вивчення матеріалу з довідкових видань, інформації на комп'ютері, документів тощо.

Пропонуємо розв'язання **колективного завдання на основі колективної діяльності учасників із послідовним типом кооперативних зв'язків на прикладі організації дискусії "The Food We Eat"**. Учасники розподіляють між собою функції: спікера, який зачитує завдання групі, організовує порядок виконання, підбиває підсумки роботи, визначає доповідача; секретаря, який веде записи результатів роботи групи, як член групи висловлює думки групи під час підбиття підсумків чи допомогти доповідачу; посередника, який слідкує за часом, виконує проміжні доручення; доповідача, який підсумовує думку групи, доповідає про результати роботи групи. Кожен учасник бере **участь у колективному обговоренні**, відповідаючи за окрему ділянку роботи (готує повідомлення на окреме запитання дискусії; забезпечує семантизацію лексичних одиниць тощо). Для зручності у практичній роботі пропонуємо скористатися такою схемою-зразком:

**Дискусія**

**The Food We Eat**

	1	2	3
A	The link between food and health. The main nutrients in food.	The importance of the main proteins?	The importance of carbohydrates.
B	The importance of fats. The problem of cholesterol.	The importance of vitamins and minerals.	Well balanced diets of different age groups.

	1	2	3
A	– забезпечувати наш організм необхідними поживними речовинами; – щоденні потреби людини у харчуванні; – мати енергетичну цінність.	– потребувати білків, вуглеводів, жирів, вітамінів та мінералів; – потребувати порівняно більшу кількість білків; – відновлювати організм.	– здобути негативну славу (про жири); – холестерин; – засвоювати вітаміни; – уникати надлишку холестерину у крові;
B	– споживати більшу кількість цукру у порівнянні з іншими; – люди, які ведуть неактивний спосіб життя;	– продукти, багаті на вітаміни; – листові овочі; шпинат; салат латук; зелень; – викидати одну третю частину вітамінів;	– отримувати вітамін Д; – перебування на сонці; – збільшити надходження кисню; – споживати багато рідини; – жити у районі, де необхідно вживати йодовану сіль.



Зміст організації колективного навчання на основі паралельної кооперації (cooperating arrangement) на прикладі організації дискусії, що передбачає співпрацю партнерів над кожним етапом розв'язання навчального завдання з метою поділитися знанням навчального матеріалу чи власним розумінням вирішення проблеми з учасниками навчальної групи, подаємо у таблицях:

**Дискусії**

**Junk food**

	1	2	3
A	What is junk food?	What are products that fall into the category of junk food?	What is the link between the junk food and people's health?
B	What are factors which influence our eating habits and lifestyle ?	What is "couch potato" lifestyle?	What are benefits of well balanced diet and exercise?

**Vegetarianism, its Pros and Cons**

	1	2	3
A	Who are vegetarians and vegans?	Why is vegetarianism healthier?	Why is vegetarianism humane?
B	Why is vegetarianism economical?	Why is vegetarianism environmentally friendly?	What are untrue myths about vegetarianism?

**Should Animals be Kept in Zoos?**

	1	2	3
A	What are pros and cons of keeping animals in captivity?	Saving some species from becoming extinct.	Learning more about the animals which people otherwise never see.
B	Depriving animals of the right to live in their natural environment.	Making animals dependent on humans.	Slaughtering animals for furs, leather and meat.

Вважаємо доцільним зауважити, що здійснюючи педагогічне управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю, педагог повинен усвідомлювати, що розв'язання колективного навчального завдання – не самоціль, а засіб досягнення колективної навчальної мети. У процесі колективної навчально-пізнавальної діяльності формується спосіб дії, а саме спосіб досягнення навчальної мети. Тут важливий не результат, отриманий у процесі розв'язання завдання, а сама процедура, процес його розв'язання, коли у колективній навчально-пізнавальній діяльності відбувається засвоєння учнями навчального матеріалу.

Таким чином, організаційні уміння забезпечення колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, безперечно, повинні складати певну підсистему в загальній структурі професійних знань майбутнього вчителя іноземної мови. Він має бути готовим і психологічно, і знаннєво до організації колективних форм навчання іноземної мови. Від цього визначальним чином залежить ефективність формування іншомовної комунікативної компетенції його учнів, а отже успішне досягнення поставлених навчальних цілей. Тому, глибоке знання всієї сукупності форм колективного навчання та уміле їх використання виступає однією з ознак методичної компетентності та педагогічної майстерності вчителя іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) Мн. : Технопринт, 2000. – 376с.
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Просвещение, 2001. – 176с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
4. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 135с.
5. Маргуліс Є. Д. Психологічні аспекти групової діяльності // Радянська школа. – 1982. – №11. С. 39 – 42.
6. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 196с.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / За ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Путляева Л.В., Сверчкова Р.Т. Особенности познавательной деятельности в ситуации непосредственного общения: Кн. Мышление: процесс, деятельность, общение / Ред. А.В. Буршлинский. – М.: Наука, 1982.
9. Arends R. Learning to Teach. – New York: Mc Graw-Hill Inc, 1991. – 395 p.
10. Nation P. Group and Language Learning // Teacher Development Making the Right Moves. – Washington D.C., 1996. – P. 160 – 169.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Серняк** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практики англійської мови і методики її викладання Тернопільського національного університету імені В. Гнатюка.  
*Наукові інтереси:* методика викладання іноземних мов.

## TASK-BASED TEACHER TRAINING: A CASE-STUDY

Nataliya TODOROVA (Donetsk, Ukraine)

*The paper describes a task-based teacher-training module aimed at language teachers' professional development both in the PRESET and INSET contexts. Basing on the test group experience, the paper outlines the module's place in the curriculum, training approach and methodology, the module's content, organization and evaluation.*

*У статті розглянуто дизайн тренувального модулю, що має за мету професійний розвиток викладача іноземної мови в рамках підходу, спрямованого на навчання шляхом вирішення професійної проблеми. Підсумовані результати роботи експериментальної групи, методика викладання, організація змісту та оцінювання рівня професійного розвитку учасників.*

The task-based approach (TBA) has been around for some time now and has had its influence on many aspects of EFL acquisition. However, EFL teacher training appears to have been less influenced by TBA, especially here in Ukraine.

If the reflective model of teacher education implies creating new developmental meanings from concrete experience, reflective observation, abstract conceptualisation and active experimentation [7], the TBA, which prioritises meaning, communication and taking meaningful decisions, provides an ideal framework to stimulate reflection and PRESET and INSET professional development, as 'training methodology should be largely task-based and inductive' [3:35].

Ukrainian EFL community proves to be acquainted with the TBA for language learning. There are many publications on this subject available in the local teaching resource centres. However, the TBA for EFL teacher training has its specificity which should be discovered and analysed. Despite obvious advantages the TBA may involve certain risks and the trainees should be aware of them and be able to compensate for them.

The purpose of this paper is to outline the rationale for a task-based teacher training module design, stressing the potential benefits of the TBA for the language teachers' professional development and forecasting the ways to compensate for the possible weaknesses of the approach.

**A Test Group Profile.** The task-based teacher-training course materials were developed by the author for Ukrainian EFL professionals with more than 8 years of teaching experience who applied for the National Teacher Trainer Summer School (Kherson, Ukraine).

The organising committee clearly stated the purpose of the Summer School to attract experienced professionals from all over Ukraine to take part in the National Trainer Development scheme. Trainees were selected on the basis of their applications and statements of purpose.

In the group trained 17 participants represented different teaching contexts – from secondary schools, universities to INSET training institutions – and different age groups – from 24 to 40. Five trainees had less than 8 years of teaching experience but this violation of the application

requirements was compensated for by their enthusiasm and sound theoretical background. Only three trainees had teacher training experience. Aimed at further professional development, trainees seemed to be open to whatever approaches trainers suggest. With their modern methodology background they were quite capable of making sense of the principles and ideas which underpin the TBA.

At the same time pre-session talks with trainees and in-class observations showed that few trainees were really motivated to consider teacher training activity to be their possible career path. The majority went on considering the Summer School trainer training only from their language teaching perspective. It was clearly demonstrated in their needs analysis questionnaires in which trainees asked for more ‘practical tasks for students’, ‘ideas for assessing students’, ‘hints how to teach students of different levels’, etc.

**A Place in the Curriculum.** The training module “The TBA in Teacher Training” was scheduled on the third day of the Summer School, which took six working days. The course itself was task-based. Trainees were to give a micro-training session at the end of their training.

The preceding sessions covered the following issues:

- Group development
- Adult learners: dealing with resistance
- Learner-centred approach
- The good teacher/trainer
- Teacher’s/ trainer’s roles
- Models of teacher education
- Reflective model

Those sessions were to deal with creating productive atmosphere inside the training room, with raising the trainees’ awareness of their values, teaching beliefs and principles they preach in their professional activity and with recognising some theoretical fundamentals relevant for teacher education.

This done, it seems logical to pass on to the issues connected with the course content organisation and presentation as the TBA provides an ideal framework within which the issues tackled before can be realised successfully and which stimulates reflection and further professional development.

After the TBA session the course implied the following issues to be practiced:

- Training skills: giving input, pair/group work, observation, getting and giving feedback
- Managing change and supporting oneself.

These issues help trainees focus on developing their professional skills for their values, beliefs and approaches chosen to be effectively implemented in the training room.

Thus, the course program described above leads the trainees from general understanding of the nature of teacher training and specific features of androgogy, via determining the strengths and risks of existing approaches, to exploring the anatomy of trainer-trainee relationships and finding the individual strategies to promote reflection and learning in the training room.

**The Training Approach and Methodology.** The best training approach to deal with the topic “The Task-based Approach to Teacher Training” is the task-based approach which seems to set up an ideal framework for reflection in teacher education. Trainees do not only reflect about the TBA, they also experience how it works in practice. Meaningful practical tasks stimulate trainees to share their ideas and cooperate. Trainees are involved in designing a training session by means of what a significant part of the responsibility for thinking and decision-making is shifted over to them. The target group is expected to be responsive to the approach chosen as their knowledge of modern methodology, practical teaching experience and enthusiasm create necessary grounds for taking challenge of professional problem-solving.

**The Sequence and Organisation of the Content.** In order to implement and run a module devoted to the task-based approach, the first thing that I felt was needed was to refer to trainees’ knowledge and experience of the TBA for language learning and then to proceed to reflection on the TBA in teacher training. This idea, expressed by L.Cameron [1], lead to splitting the module

into two sessions: the first is devoted to the fundamentals of the TBA in language learning/teaching, while the second aims to get trainees to think of the opportunities the TBA provides for teacher training. Besides ‘starting from where they are at’ principle, such division aims to raise trainees’ awareness of their potential needs as prospective teacher trainers and to tune them on considering the topic from this perspective. The module makes an attempt to incorporate awareness-raising practices [2:92] in order to develop trainees’ conscious understanding of the principles underlying the task-based approach.

The first session ‘*Learning the Ropes of the TBA*’ may serve as a practical demonstration of how to build a lesson/session around a task, following the model outlined by Willis [8]. We use a *story telling task* which involves recounting background knowledge and generalisation. This task is also diagnostic to reveal trainees awareness of the topic.

The next activity – *Information gap* – simulates the task-based learning environment and aims to get the trainees to reflect on the theories underlying this approach, its merits and possible constraints. Having modelled the class, using the trainees as ‘students’, a questionnaire is given out for the group and open class discussion. The aim here is to draw the trainees’ attention to some of the ideas which underpin the activity in which they have just participated and to make them further reflect on the suitability of the TBA for their teaching context and personal teaching style.

The questions offered can be adopted if they seem too sophisticated for trainees, which may be the case with ITT or INSET for teachers with no previous experience of the TBA. For example:

- This task included time to prepare before you spoke. Why do you think you were given time for this? What would be the effect of giving students no preparation time before they were asked to carry out the task?

- The class included repetition of the task. Why? What are the benefits of task repetition?

- In general we can say that during the class the focus of the students is on either communication (using the language to express their own meanings) or the language form (thinking about the grammar and vocabulary that they use). Can you identify at least two stages which focus on each of these?

- Why do we need to balance the amount of time and attention we give to these two factors? [4:13].

The following activity – *A good task is ...* – brings trainees back into the ‘teacher’s shoes’ and asks them to analyse samples of various tasks, determine their types and feel the specificity of each type, and finally, to generalise and formulate the criteria of a good task. This focus seems relevant for teacher trainers both in terms of materials development/adaptation and in term of organising a task-based activity in the classroom.

By the time trainees approach task 4 – *The Components of the Task-Based Learning Framework* – they have refreshed task samples and learning/teaching experience well enough to be able to reflect on the task-based learning components. This activity begins with a pre-task stage introducing the task. This involves brainstorming the conditions necessary for successful learning a foreign language. This is followed by the task cycle consisting of the task performance (trainees study the diagram, reflect and discuss the questions in groups, formulate their ideas), planning and reporting back.

Task 5 aims to help trainees summarise the ideas expressed during the session, to define advantages and possible constraints of the TBA and to reflect on the ways how to explain the principles of the TBA in foreign language learning to teachers and students. This task has a creative output: motivational posters exhibited and presented to the whole group.

The round-up which consolidates the outcomes of the session also gives trainees a time-out to reflect on the materials of the session and record their ideas in the activity grid.

In such a short course as the Summer School it is difficult to rely on pre-session reading. So the first session input was based merely on trainees’ previous experience and eclectic materials chosen as ‘gambits’ to activate memory, start the discussion or summarise the ideas expressed. However, I feel I cannot approach the second session without asking trainees to do the follow-up

reading. The articles chosen are to help them appropriate the ideas of this session and prepare themselves to look at the TBA from the teacher training perspective.

The second session – “*Express Consultancy*” – aims to extend trainees’ insight into the TBA to teacher training and offers them a problem solving role play. The session is carried out as a total loop input as the “content”, the “process” and “subject” of presentation are the same [9:14].

The case was derived from a real-life situation of the Summer School in Kherson prompted by the session on the learner-centred approach and by numerous questions trainees asked as to how they should design a final micro-training session. Besides, on-going feedback received before the TBA session showed dominant interest among trainees in collecting various handouts and activities while the messages for reflection and rationale behind each activity were overlooked. That is why the aims of session 2 to raise trainees’ awareness of the opportunities a task-based approach provides for EFL teacher training were further customised to include the following points:

- to get the trainees to consider the aspects necessary to prepare a training session, to prioritise these aspects and account for this ranking
- to have them analyse the available resources critically when preparing the training materials
- to engage them into the process of planning a training session, and thus,
- to provide the trainees with the first-hand experience on how to design a training session and how to evaluate it critically.

To introduce the case I played the role of an inexperienced trainer who was forced into the topic of the TBA for teacher training without being convinced that the task-based approach, which is good for language learning, can be equally good for teacher training. The risk for me to ‘lose the face’ as a trainer was compensated for by my ‘doing the homework’ and offering a ‘hodge-podge’ of materials, which I collected when preparing a session, as a resource pack for my ‘consultants’.

Together with some short articles, excerpts from the books and diagrams, a resource pack contained a number of different activities, tasks, handouts. A range of task types which trainees could exploit included ranking, categorising, listing, writing, discussion, role play, problem solving and so on. A resource pack is an important management tool in this role play. The choice and form of materials’ presentation in the resource pack should be checked and modified taking into account trainees’ needs and background level.

The case has been modified for this assignment for it to be told as a story, while in the Summer School it was ‘dramatisation’. In any other training context the trainer starts playing the role of a newly-qualified trainer in Task 2. Trying to get professional confidence, he casts doubts on every vague argument, while, in fact, he monitors, and provides step by step feedback on, ‘consultants’ production. This step-by-step consultancy creates a natural necessity for trainees to look for arguments in order to be able to instruct and advise. Newly-qualified teachers and trainers naturally rely heavily on books. It does not matter how much I may favour the TBA, unless I know how to work with and exploit textbook material in terms of this approach. The ‘consultants’ are expected to advise on the focus of the topic and the preparation procedure (What about? For whom? Why? How?).

The trainer’s feedback, both in its content and form of expression, is of crucial importance at this stage of the session as trainees’ behaviour, when their plunge into the task, demonstrates their customary practice of ‘solving a puzzle task’ trying to glue the activities together to design a lesson. Step-by-step consultancy also gives the trainer an opportunity get ‘consultants’ back on track if they get driven by their stereotypes. To use this opportunity the trainer must have a set of clearly formulated messages he wants to put across to his trainees, being also aware of hidden messages he may communicate [5: 159], and sophisticated interpersonal skills to implement the appropriate intervention strategy.

The round-up activity is aimed to get trainees to reflect on their hand-on experience of the task-based activity with teacher training in mind. After Cameron [1: 350] the message I tried to convey emphasised that both training and classroom tasks can be constructed by working outwards from the goals of the core activity. They, thus, provide both trainers and trainees with insights into methodology, generate goals for teachers’ professional development and useful input data for

training tasks. Within the context of a ‘meaning-driven’ approach several rounds of tasks repetition raise trainees’ awareness of both facets of the TBA – for language learning & for teacher training.

**The Module Evaluation.** The overall effectiveness of trainees’ performance during the module is to be evaluated by trainer’s and peers’ observation of their consultancy presentations and by means of a trainees’ individual essay in which they are expected to share their personal feelings and reflect on the opportunities to use the TBA in their teaching/teacher training context.

Summing up, the module described is to create conditions for ‘enriched reflection’ [6: 7] at it is designed to base learning on personal professional practice and to test the validity of trainees’ insight into the issue through their shared experience and learning-by-doing. This training approach may be adopted for a longer INSET or PRESET course with more time to be spent on task design, materials adaptation/development and task-based micro-training. The materials may also be used in the initial teacher training with the focus of reflection shifted from teacher trainees to language learners.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Cameron, L. (1997) ‘The task as a unit for teacher development’. *ELT Journal* Volume 51/4 October, Oxford University Press.
2. Ellis, R. (1986) ‘Activities and procedures for Teacher Training’. *ELT Journal* Vol. 40/2 April. Oxford University Press, p. 94-95.
3. Hayes, D. (1995) ‘In-service teacher development: some basic principles’. *ELT Journal* Volume 49/3 July, Oxford University Press.
4. Kaliski K. and D. Kent (2001) ‘Implementing A TBL Paradigm On Pre-Service Teacher Training Courses’ *LATEFL TT Ed SIG Newsletter* No. 2/2001 (July 2001) pp. 12 – 15.
5. Kennedy, J. (1993) ‘Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice’. *ELT Journal* Volume 47/2 April, Oxford University Press.
6. Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press.
7. Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
9. Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Тодорова** – завідувач кафедри іноземних мов професійного спілкування Донецького Національного технічного університету, доцент, кандидат філологічних наук, сертифікований тренер Британської Ради в Україні з професійного розвитку викладачів англійської мови.

*Наукові інтереси:* професійний розвиток викладачів англійської мови спеціального вжитку ВНЗ, методика викладання англійської мови спеціального вжитку.

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Анастасія ТРОФИМЕНКО (Кам’янець-Подільський, Україна)**

*У статті досліджується проблема формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в контексті нового освітнього простору. Уточнюється сутність базових категорій, що мають відношення до проблеми. Представлена модель навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.*

*The problem of forming of learning competence of the intending teacher of foreign languages is investigated in this paper. The model of learning competence of the intending teacher of foreign languages is given and analyzed.*

Професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування не тільки знань, умінь і навичок, але й насамперед комплексу компетенцій і компетентностей, які є кінцевими результатами навчання. Основними компетенціями, які потребує сучасне життя і професійна діяльність, є ті, що пов’язані з оволодінням усною і писемною рідною та іншими мовами, ті, що формують потребу знаходити, аналізувати та застосовувати інформацію, володіти інформаційними технологіями, постійно навчатися, як у професійному, так і в особистому плані.

У зв’язку з цим, особливої актуальності набуває необхідність дослідження проблем, пов’язаних з формуванням нової якості освіти, яку можна класифікувати як компетентнісну,

тобто таку, яка фокусує основні зусилля суб'єктів педагогічного процесу на створенні умов, оптимальних для професійної та особистісної самореалізації студента в процесі його професійного розвитку. Компетентнісна освіта може реалізовуватись винятково в умовах особистісно орієнтованого педагогічного процесу, базовою умовою успішності її реалізації є суб'єктність позиції студента в її структурі.

Передусім виходимо із трактування сутності поняття “компетентність”, визначення його базових характеристик. На основі аналізу різних підходів авторів (І. Дахін, О. Кондаков, В. Краєвський, О. Овчарук, І. Підласий, О. Пометун, Дж. Равен (один з авторів компетентнісного підходу в системі освіти Англії), В. Семиченко, А. Хуторской, С. Шишов), що досліджують проблему, зроблено висновок про те, що попри різноманітність формувань цього поняття, всі дослідники єдині у визнанні [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7;]:

- а) складності та поліфункціональності поняття;
- б) інтеграції всіх складових феномену, що взаємообумовлюють одна одну, суттєво впливаючи на його кінцевий результат;
- в) забезпеченні інтеграції життєвих та професійних смислів;
- г) трактуванні особистісного досвіду як системотвірного компонента професійної компетентності фахівця.

Саме тому зроблено спробу дослідити структурну організацію поняття “компетентність”, конкретизуючи його умовами вивчення іноземної мови.

Детальне структурування складових поняття “компетентність”, а також характер взаємозв'язків, що формують його як цілісність, дають змогу розробити адекватні критерії, що можуть бути покладені в основу процесу оцінювання рівня оволодіння іноземною мовою не лише за показниками рівня сформованості комунікативних вмінь (традиційний варіант), але й у структурі майбутньої професійної діяльності.

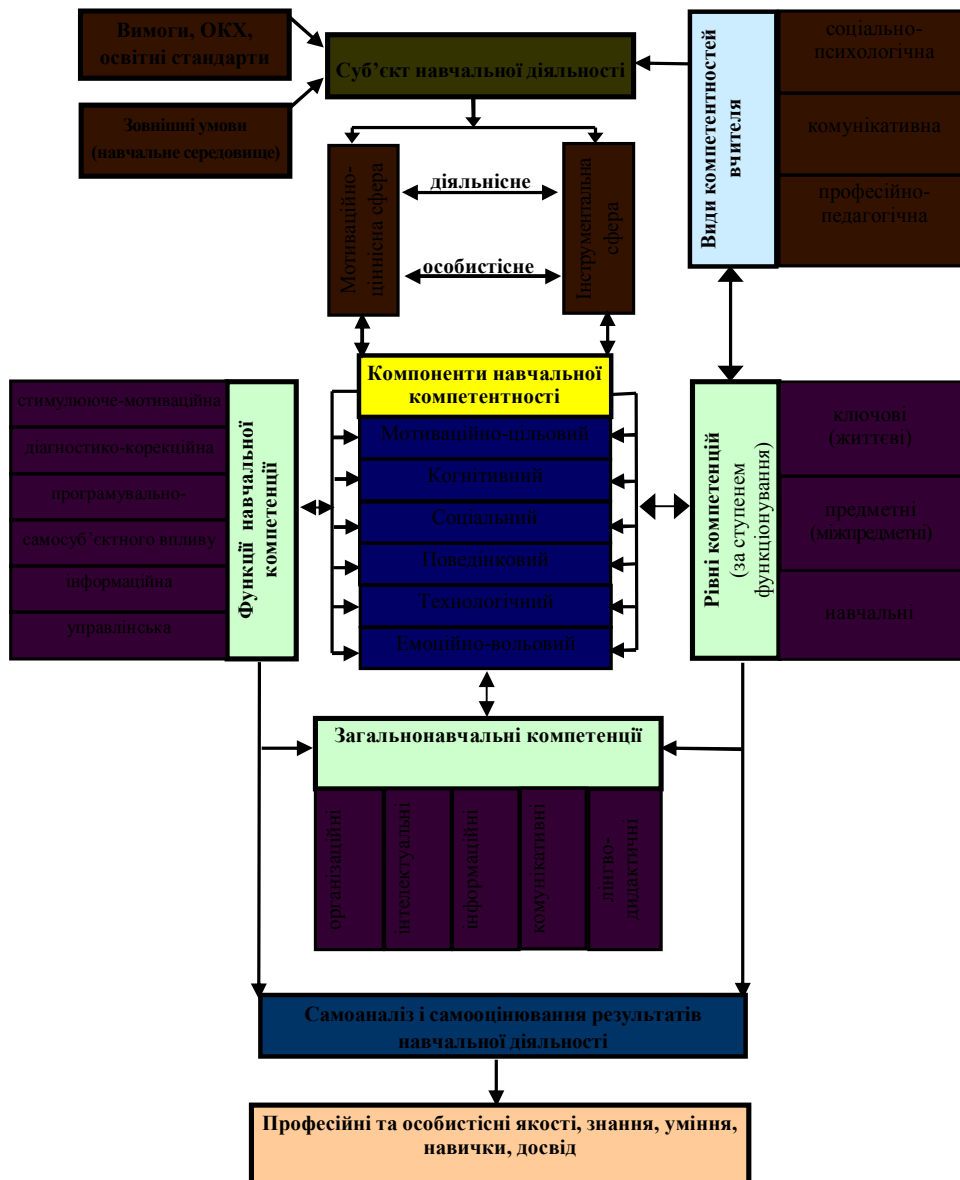
Крім того, комплексний підхід до формування мовних компетенцій може забезпечити не лише вищий її якісний показник, але й саморозвиток системи, перехід на саморегульовальну основу.

Передусім, ми визначили рівні компетенцій, що реально актуалізуються в процесі особистісно орієнтованої парадигми організації навчальної діяльності з будь-якої дисципліни. Це:

- предметні компетенції, що мають безпосереднє відношення до вивчення навчальної дисципліни;
- професійні і навчальні компетенції, що стосуються процесу організації навчальної діяльності та професійної освіти;
- життєві компетенції, що передбачають актуалізацію власного життєвого досвіду, особистісних цінностей, позицій, переконань у процесі навчальної діяльності.

Побудова моделі навчальної компетентності майбутнього вчителя передбачає реалізацію ідеї про інтеграцію діяльнісних та особистісних характеристик досліджуваного феномена, визначення його системотвірних компонентів. В основу побудови цієї моделі покладено методологічні положення про універсальність навчальної компетентності, яка виявляється в різних видах, рівнях і формах і взаємодіє із соціальними вимогами, що відображені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітніх стандартах, із соціально-педагогічним середовищем, особистісними психічними процесами і володіє інтегративними якостями цілого. Особливості формування компонентів навчальної компетентності обумовлені також психофізіологічними, інтелектуальними і віковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості.

Досліджуючи сутність даних рівнів компетенцій та умови їх формування, розроблено модель професійної компетентності, в якій відображено її найбільш значущі компоненти, рівні та характер їх обумовленостей (рис.1).



Навчальна компетентність як педагогічне явище має свою структуру. Вона складається з різних компонентів, які відображають основні зв'язки особистісного і діяльнісного: мету, мотиви, способи досягнення мети і результат.

Структура навчальної компетентності майбутнього вчителя містить такі компоненти: *мотиваційно-цільовий, когнітивний, соціальний, поведінковий, технологічний, емоційно-вольовий.*

Основним системотвірним компонентом навчальної компетентності є *мотиваційно-цільовий*, оскільки прагнення до самоорганізації, самовдосконалення характеризує особистість як доцільно-діючу істоту. Цей компонент компетентності визначається суспільними вимогами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, освітніми стандартами. Мотиваційно-цільовий компонент передбачає постановку цілей і завдань навчання, вибір методів, форм і засобів навчання, аналіз його результатів, рівня розвитку особистості студента, його власних суб'єктивних ставлень. Мотиваційно-цільовий компонент компетентності є основою змісту професійної підготовки вчителя. Це знаходить відображення в структуруванні змісту педагогічних і фахових дисциплін та виділення тих



елементів знань, які формують основи навчальної і професійної компетентності (дидактико-технологічні знання, проектні та інформаційні технології, інновації в освіті та ін.).

*Когнітивний компонент* будується на основі положення про вирішальну роль знань і когнітивних структур у протіканні психічних процесів і поведінки людини. Для його формування важливими є питання організації знань в мисленні і пам'яті людини, співвідношення вербальних та образних компонентів в процесі запам'ятовування і мислення. Отже, цей компонент передбачає формування комплексу психолого-педагогічних, дидактико-технологічних і методичних знань.

Важливою основою для розуміння поведінки особистості є урахування конкретних соціальних умов життєдіяльності. *Соціальний компонент* компетентності відображає весь багатогранний процес засвоєння студентом досвіду суспільного життя і суспільних стосунків. Саме він забезпечує організацію спільної діяльності і ефективної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Соціальний компонент передбачає активну участь майбутнього вчителя іноземних мов у засвоєнні культури людських стосунків, формуванні певних соціальних норм, ролей і функцій, здобутті умінь і навичок, необхідних для їх успішної реалізації. Соціальний компонент компетентності включає пізнання людиною соціальної дійсності, оволодіння навичками практичної індивідуальної та групової роботи.

*Поведінковий компонент* компетентності є комплексом дій, які здійснюють практичний контакт суб'єкта навчання з оточуючими обставинами, забезпечують досягнення поставлених цілей. Поведінковий компонент здійснюється як єдність психічних (спонукальних, регуляційних, відображувальних) ланок і виконавських зовнішніх дій. Цей компонент підпорядковується мотиваційно-цільовому, а також суспільним цілям і набуває характеристик свідомої, колективної, творчої діяльності.

Технологічність стає домінантною характеристикою навчальної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності й оптимальності. *Технологічний компонент* навчальної компетентності заповнює вакуум, який існує між теоретичними знаннями і їх практичним застосуванням. Саме цей компонент забезпечує синтез теорії і практики, озброює студентів прикладними, суто технологічними знаннями. Технологічний компонент передбачає не стільки поповнення теоретико-методологічних знань, скільки формування професійних умінь проектувати і конструювати процес навчання, аналізувати його результати. Технологічний компонент забезпечує в конкретних умовах відповідність результатів навчальної діяльності попередньо поставленим цілям.

*Емоційно-вольовий компонент* навчальної компетентності слугує одним із основних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки, спрямованих на задоволення актуальних навчальних потреб. Цей компонент спрямований на формування індивідуального досвіду, реалізовує функцію позитивного і негативного підкріплення, сприяє розвитку соціальних норм поведінки. Емоційно-вольовий компонент відображає оцінне ставлення суб'єкта навчання до різних педагогічних ситуацій, до власної діяльності.

Названі вище компоненти відображають процесуальну суть навчальної компетентності від цілей, мотивації, змісту, способів (технологій) досягнення цілей до оцінки результатів та емоційно-вольової регуляції.

Структура навчальної компетентності майбутнього вчителя відображає цільові, змістові, операційні і результативні виміри навчальної діяльності. Отже, модель навчальної компетентності майбутніх педагогів – це опис високої якості навчальної діяльності студента в єдності діяльнісних та особистісних сторін, що представлена взаємодією мотиваційно-цільового, когнітивного, соціального, поведінкового, технологічного, емоційно-вольового компонентів та їх функцій (стимулююче-мотиваційної, діагностико-корекційної, програмувально-перетворювальної, самосуб'єктного впливу, інформаційної, управлінської).

*Стимулююче-мотиваційна функція* навчальної компетентності передбачає формування потреби в самостійному осмисленні змісту і результатів власної діяльності, уміння ставити мету і завдання самовдосконалення навчальної діяльності, усвідомлення своїх індивідуально-психологічних особливостей і власного досвіду.

*Діагностико-корекційна функція* спрямована на визначення ступеня досягнення цілей навчання та учіння, оцінку правильності вибору засобів досягнення цілей навчальної діяльності, виявлення в ній недоліків та їх причин, знаходження оптимальних засобів професійного самовдосконалення.

*Програмувально-перетворювальна функція* передбачає узгодження навчальних можливостей з вимогами педагогічної діяльності, забезпечення усвідомлення процесів цілепокладання і цілездійснення, постійний пошук оптимальних засобів вдосконалення власної діяльності.

*Функція самосуб'єктного впливу* передбачає активне ставлення до навчальної діяльності, формування її основних компонентів, розвиток рефлексивних механізмів та емпатії.

Реалізація *інформаційної функції* спрямована на формалізацію та моделювання педагогічних процесів, збереження і пошук необхідної інформації, ретельний відбір змісту та обсягів навчального матеріалу для самостійної роботи в умовах аудиторних і позааудиторних занять. Зміст цієї функції містить оперативний аналіз джерел, проведення експертного оцінювання, створення та використання баз даних, представлення та обмін педагогічною та методичною інформацією.

*Управлінська функція* передбачає самоаналіз і самооцінювання власної навчальної діяльності на основі об'єктивних і суб'єктивних критеріїв оцінювання, вивчення основних компонентів навчальної діяльності, визначення перспектив її розвитку, формування культури навчальної праці.

Названі вище функції взаємопов'язані. Так, реалізація стимулююче-мотиваційної функції сприяє більш інтенсивному прояву програмувально-перетворювальної функції, регулюванню процесу навчання, перетворенню власного досвіду (функція самосуб'єктного впливу).

Навчальна компетентність студента є цілісною інтегральною характеристикою майбутнього фахівця, яка органічно поєднує в собі загальнонавчальні компетенції (організаційні інтелектуальні, інформаційні, комунікативні, лінгво-дидактичні), рівні компетенцій (ключові або життєві, міжпредметні, навчальні), види компетентностей (соціально-психологічна, комунікативна, професійно-педагогічна).

Особливе значення для навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов має самоаналіз та самооцінювання результатів навчальної діяльності, які забезпечують розвиток навчальної активності і формування адекватної самооцінки. Самоаналіз є основним механізмом саморозвитку як в особистісному, так і професійному аспектах. Лише аналіз здійсненої навчальної діяльності і себе в ній дасть можливість оцінити її з позиції продуктивності, тобто досягнення поставлених цілей. У такий спосіб студент може адекватно визначити рівень свого актуального розвитку і, відповідно, правильно спроектувати зону найближчого розвитку. Крім того, системний аналіз покаже слабкі місця, помилки, допущені в ході діяльності, що дасть можливість надалі їх не допускати, тобто організувати власну навчальну діяльність в більш оптимальному режимі.

Отже, аналіз вітчизняних психолого-педагогічних досліджень забезпечує можливість зробити такі висновки:

- навчальна компетентність трактується як інтегративний показник, що поєднує необхідний комплекс як особистісних, так і професійно значущих параметрів, за якими визначається рівень готовності студента до реальної професійної діяльності;
- наукові теоретичні розробки в своїй більшості спрямовані на дослідження і аналіз професійного і особистісного компонента педагога – вчителя загальноосвітніх середніх навчальних закладів і не дають чіткого уявлення про специфіку його професійної компетентності, умови та чинники її формування;
- одним із значущих показників професійної компетентності є ступінь готовності студента до інноваційної діяльності, що є особливо актуальним у період впровадження нових освітніх концепцій технологій і стандартів в цілому;
- недостатньо розроблені та реалізуються теоретико-методологічні засади професійної підготовки педагогів середньої загальноосвітньої школи в сучасних умовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков – М. : Наука, 1975. – С. 254.
3. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – С. 188-230.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Джон Равен. – М. : «Когито-Центр», 1999. – С. 16.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – С. 185-197.
7. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1993. – С. 85.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Анастасія Трофименко** – старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнко, кандидат педагогічних наук.

*Наукові інтереси:* методика навчання іноземної мови.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ

**Тетяна ТРУХАНОВА (Кіровоград, Україна)**

*В статті розглянута проблема організації контролю у навчанні англійської мови у середній загальноосвітній школі. Автор зупиняється на деяких функціях та формах контролю, особливостях організації тестування.*

*The article deals with the problem of control organization in the process of teaching English in general schools. The author describes some functions and forms of control, the procedure of tests preparation and organization of testing.*

Як відомо, контроль є важливою складовою навчального процесу і без нього неможливо забезпечити ефективність навчання. Вітчизняна система контролю, яка існує в галузі оцінювання досягнень учнів, значно відстала від системи, що є в багатьох країнах світу. Тому ми спробуємо запропонувати шляхи удосконалення існуючої системи.

Вітчизняна методика визначає такі функції контролю у навчанні іноземної мови: зворотнього зв'язку, оціночну, навчальну, розвиваючу, коригуючу, стимулюючу та попереджаючу [4]. На нашу думку найважливішими з них є функція зворотнього зв'язку та оціночна.

Контроль має істотне значення як для вчителя, так і для учня. Вчитель повинен мати дані про рівень сформованості і розвитку комунікативної компетенції, а учень дістає можливість глибше усвідомити результати своєї діяльності. Таким чином, контроль є одним з інструментів керування процесом навчання, його основна функція – це функція зворотнього зв'язку. Зворотній зв'язок – це з'ясування результатів дії, вчинків. Без зворотнього зв'язку ми можемо повторювати одні і ті самі помилки і, як наслідок, у нас може сформуватися неправильна навичка або вміння. Ми ніколи не визнаємо, що ми робимо не так. І навіть, якщо ми все робимо правильно, без зворотнього зв'язку ми не одержимо стимулу для продовження роботи.

Зворотній зв'язок може бути спрямований на вчителя і на учня. Якщо він спрямований на вчителя, він дає йому інформацію про успішність учнів: як учень виконав конкретне завдання, які має прогалини в знаннях, які навички та вміння вже сформовані, які ще потребують подальшого опрацювання, чи встигає учень за обраним вчителем темпом навчання. Вчитель знаходить в результаті контролю відповіді на запитання щодо раціональності застосованих ним прийомів, способів навчання, відбору вправ, послідовності їх виконання тощо.

Коли зворотній зв'язок спрямований на учня, він дає учневі інформацію про успішність навчання, учень має змогу оцінити себе. Самооцінка учня як результат співставлення бажаного з дійсним звичайно має стихійний, не цілком усвідомлений характер. Взагалі існує три рівні самоконтролю:

1. Учні коректно виконують навчальні дії і усвідомлюють це, тобто у них сформований механізм самоконтролю.

2. Учні виконують деякі навчальні дії помилково, усвідомлюють це і коректують помилки. У них в цілому сформований механізм самоконтролю, але він не доведений до досконалості.

3. Учні виконують дії помилково і не усвідомлюють цього, тобто механізм самоконтролю у них не сформований.

Недостатній досвід вивчення іноземної мови, відсутність зовнішніх критеріїв для співставлення бажаного з дійсним часто призводять до помилкових висновків. Якщо діяльність викладача орієнтована на формування звички до самоаналізу, пошуку індивідуальних прийомів роботи, то в процесі виконання завдань учень не лише досягає певних мовних, мовленнєвих і комунікативних цілей навчання, а й усвідомлює фактори, які впливають на успішність навчання.

Розглянемо оціночну функцію. Оцінка вказує на певний рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. В методиці навчання іноземної мови існує кілька систем оцінювання [7].

1. *Суб'єктивне оцінювання.* Цей підхід характеризується тим, що викладач оцінює роботу учня однією оцінкою на основі загального враження. В цій системі немає чітких критеріїв оцінювання. Оцінки виставляються на основі інтуїції, досвіду. Донедавна суб'єктивне оцінювання переважало в системі навчання іноземної мови. Необхідно відзначити, що ця система хоча і має недоліки (відсутність чітких критеріїв оцінювання, вплив суб'єктивного ставлення вчителя до окремих учнів), але вона дуже зручна у застосуванні: не потребує багато часу, розробки додаткових засобів контролю. За умови, що вчитель намагається підходити до оцінювання об'єктивно, не піддаючись впливу суб'єктивних чинників, ця система оцінювання варта застосування. Як показують наші спостереження за процесом навчання, ця система оцінювання досить широко застосовується вчителями іноземної мови у сучасній школі.

2. *Аналітичне оцінювання.* Ця система на відміну від попередньої має переваги, оскільки вона застосовує певні критерії оцінювання. Наприклад, для читання визначають такі критерії: досягнення комунікативної мети читання, повнота розуміння прочитаного відповідно до мети читання, точність розуміння, ступінь самостійності (вибір виду читання, який відповідає завданню, застосування компенсаторних умінь, вміння користуватись двомовним словником, граматичним довідником тощо), швидкість читання, глибина розуміння, кількісні показники (обсяг тексту, кількість виконаних завдань).

Для монологічного мовлення визначають також якісні та кількісні показники. Якісні показники: мовна правильність, відповідність темі, логічність, розгорнутість, завершеність, різноманітність зразків мовлення. Кількісні показники: обсяг висловлювання, темп мовлення [4].

Кожен з критеріїв оцінюється відповідним балом. Ця система оцінювання має чітко визначену діагностичну функцію. Але ця система має суттєвий недолік: вона дуже складна в застосуванні. В повній мірі її застосування проблематичне, особливо в умовах міської школи з великою кількістю учнів в класі, але ми можемо використовувати її частково: на певних етапах уроку, для оцінювання окремих завдань. Зрозуміло, що учням обов'язково повідомляють згідно яких критеріїв будуть оцінені їх відповіді.

3. *Профільне оцінювання.* При застосуванні цієї системи увага звертається на програмні вимоги, які або не виконані, або потребують удосконалення. Прикладом профільного оцінювання є розроблені російськими методистами «Примерные нормы оценок успешности овладения иностранным языком», які були опубліковані в журналі "Иностранные языки в школе" в 1997 році [6].

Інший приклад "Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів", які наводяться у вітчизняній Програмі з іноземних мов. Але, по-перше, ми повинні відзначити некоректну назву: якщо мова йде про критерії оцінювання, то це повинне бути аналітичне оцінювання, проте зміст документу свідчить, що йдеться про профільне оцінювання. По-друге, цей документ поки що недосконалий, він потребує подальшого розвитку. Наприклад, в ньому визначені такі рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий, але логічно було б визначити їх таким чином: 1) низький, середній, високий або 2) достатній,

недостатній або 3) початковий, середній, старший, тобто автори "Критеріїв..." нелогічно визначають рівні навчальних досягнень на основі різних критеріїв.

Іншим недоліком є те, що користування "Критеріями..." обмежено лише старшим ступенем навчання. Наприклад, в такому виді мовленнєвої діяльності як письмо учень може отримати 12 балів, якщо "Учень уміє передати свої міркування з широкого кола питань у межах вивченої тематики, використовуючи різноманітні мовні засоби", тобто учень на середньому та початковому ступенях навчання не має жодного шансу отримати таку високу оцінку. Тому на цих ступенях навчання вчителі англійської мови змушені застосовувати суб'єктивне оцінювання. Виправити становище могла б розробка профільного оцінювання хоча б для кожного ступеня навчання, а в ідеалі – для кожного класу.

Виникає запитання, яку систему оцінювання обрати, який віддати перевагу? На нашу думку немає і не може бути ідеальної системи оцінювання. Найкращим буде сполучення різних систем оцінювання в залежності від ступеня навчання, виду мовленнєвої діяльності, що контролюється; наявного часу, матеріально-технічної бази школи та інших факторів.

Останнім часом в методичній літературі з'являються матеріали з вирішення проблеми об'єктивної оцінки знань, навичок та вмінь учнів з іноземної мови. Наприклад, кишинівський вчитель французької мови пропонує власну, нестандартну систему підвищення оціночної мотивації, яка базується на комплексному характері оцінки, системі "контракта" при виставленні оцінок, ігровому, змагальному характері "зароблення" оцінок [2].

Як відомо, контроль в умовах середньої школи здійснюється в різних формах. В основу визначення цих форм покладені такі критерії: 1) за охоптом учнів (фронтальний, індивідуальний, парний, груповий); 2) за способом реалізації (усний, письмовий); 3) за використанням рідної мови (одномовний, двомовний); 4) за способом організації (контроль учителем, взаємоконтроль, самоконтроль); 5) за використанням ТЗН (з використанням ТЗН, без використання ТЗН) [4].

Хотілося б звернути особливу увагу на організацію взаємоконтролю та усного контролю. Наші вчителі дуже часто недооцінюють взаємоконтроль, вважають, що взаємоконтроль не вартий застосування. Але, 1) взаємоконтроль зберігає час вчителя; 2) взаємоконтроль цінний з методичної точки зору: коли учні, студенти закінчили письмову роботу, здають її на перевірку вчителю, їх мотивація для того, щоб з'ясувати, чи правильні їхні відповіді є найвищою. Більшість "правильних" вчителів збирає роботи, несе їх додому, годинами виправляє, а на наступний день, або через 2-3 дні повертають їх учням. Але до цієї пори школярі, як правило, вже втрачають інтерес до цієї роботи. Вони, в кращому випадку, швидко проглянуть роботу, порохують, скільки там виправлень червоним кольором і відкладуть свій зошит. Важливий момент вже пройшов, мотивація – мінімальна. І декілька годин вчительської праці було витрачено марно. Тому, варто частіше застосовувати взаємоконтроль відразу після виконання завдання. Якщо виникає спірне питання і учні не можуть його самі вирішити, вони по черзі звертаються до вчителя. Учні та студенти, які спробували цю форму контролю, говорять, що взаємоконтроль більш корисний і краще сприяє навчанню ніж звичайне red pen marking.

Чи можна виставляти оцінки, що поставили один одному учні, в журнал? Оскільки учень не має професійної підготовки та сформованої навички оцінювання, він не може адекватно оцінити роботу свого товариша, тому ми не виставляємо такі оцінки в журнал, вони залишаються в зошиті. Головною метою взаємоконтролю є підвищення рівня знань, навичок та вмінь учнів з предмету. Оцінювання стає в цьому випадку другорядною метою.

Ми повинні зазначити, що взаємоконтроль, як правило, здійснюється під час поточного контролю, його не можна застосовувати під час семестрового контролю.

Усний контроль поділяють на три етапи: підготовчий, основний та заключний. Взагалі контроль за своєю природою явище агресивне. Тому цілком зрозуміло, що в ході підготовчого етапу учитель створює атмосферу спілкування, сприятливу для контролю і формулює контрольні завдання. На основному етапі контролю учитель вислуховує і спрямовує відповіді учнів, ставить додаткові запитання. На другому етапі мовлення вчителя спрямоване на реалізацію таких цілей: схвалити, виправити, уточнити, запросити додаткову

інформацію, спрямувати відповіді. Комунікативною метою III-го етапу є оцінка відповідей студентів.

Кожному етапу відповідають певні вміння вчителя.

Так, **на першому етапі** вчитель повинен встановити комунікативну атмосферу, зняти напруження, спонукати до відповіді, а також чітко, ясно, стисло формулювати завдання. Доречно урізноманітнювати шляхи контролю усних відповідей учнів. Такими шляхами можуть бути: індивідуальна робота, парна робота, групова робота. Індивідуальна робота:

- 1) підготовлений/непідготовлений монолог, мовлення в певній ситуації;
- 2) описові вправи;
- 3) вправи на порівняння та аналіз;
- 4) коментарі про комікси, фільми, телевізійні програми;
- 5) складання розповідей.

Парна робота:

- 1) запитання-відповіді. Наведення аргументів, ідей, прикладів;
- 2) підготовлені/непідготовлені діалоги;
- 3) заповнення пропущеної інформації;
- 4) вирішення проблеми;
- 5) рольова гра;
- 6) інтерв'ю.

Групова робота:

- 1) запитання-відповіді;
- 2) інтерв'ю;
- 3) рольова гра/ драматизація;
- 4) вирішення проблеми;
- 5) дебати і дискусії;
- 6) прес-конференція;
- 7) екскурсії [3].

**Уміння другого етапу:**

- спрямувати учня на правильну відповідь;
- запросити додаткову інформацію;
- виправити відповідь у мовному та змістовому відношеннях;
- підбадьорити, стимулювати учня.

Як зазначає вчений М.І.Бялоус [1], вчитель, як правило, має уявлення про індивідуально-психологічні особливості своїх учнів. Йому легко виявити найбільш енергійного і найбільш сором'язливого учня. Дуже часто це пов'язано з їх рівнем володіння мовою. Несміливому учневі необхідна підтримка. Для нього набагато простіше прийняти допомогу від вчителя, ніж від однокласників, які в певному сенсі є його конкурентами. В наш час, коли відбувається переоцінка цінностей, це найбільш важливо. Далеко не в кожній групі можна розраховувати на підтримку однокласників (особливо, коли йдеться про елітні школи – гімназії, ліцеї, колеґіуми тощо). Делікатна доречна допомога вчителя дуже цінується учнями.

**Уміння третього (заключного) етапу:**

- оцінити учня позитивно;
- висловити негативну оцінку у делікатній формі. Негативна оцінка має бути нейтральною не за змістом, а за формою; вказати на помилки у відповідях учнів;
- вказати шляхи виправлення встановлених недоліків, вказати причини невдалої відповіді учнів.

Таким чином, ми розглянули особливості контролю продуктивного/репродуктивного усного мовлення учнів. Для реалізації контролю рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання) доцільно застосовувати тестову методику. Зарубіжний вчений J.Heaton [8] вважає, що найкорисніші тести ті, що вчитель готує сам для своїх учнів, оскільки вчитель знає своїх учнів, знає, яку роботу він проводив з ними, слабкі та сильні риси своїх учнів, їх вміння, навички, на які аспекти слід звернути особливу увагу у викладанні предмету, а також у тестуванні.

Існує три етапи розробки і використання тесту [4].

I етап – розробка передтесту: планування тесту, укладання передтесту, проведення передтесту, обробка результатів передтесту, інтерпретація результатів перед тесту;

II етап – розробка остаточного тесту: допрацювання передтесту, укладання остаточного варіанту тесту, підготовка специфікацій та інструкцій, тобто, визначення, який час займе тест, як його оцінювати, чи правильно була сформульована інструкція. Спостерігаючи за реакцією учнів, ми робимо висновок, чи зрозуміли учні завдання, чи були в них запитання стосовно змісту тесту, самого завдання, як записувати відповіді і т. ін.

III стадія – використання тесту: підготовка до тестування, проведення тестування, обробка результатів тесту, інтерпретація результатів.

Під час розробки тесту ми повинні враховувати принципи тестового контролю [5] :

1. Принцип автентичності тесту, який передбачає відповідність змісту тесту змісту навчання англійської мови за попередній період навчання;

2. Принцип врахування вікових психологічних особливостей учнів. Ми повинні забезпечити зацікавленість учнів та посиленість виконання тесту. Зокрема, мається на увазі, що тексти, які вміщує тест, не повинні бути надто складними стосовно мовного матеріалу (лексика, граматики, синтаксис), а також змісту. Зміст повинен відповідати рівню сформованості фонових знань учнів. Текст також повинен бути певного обсягу, який визначають програмні вимоги.

3. Принцип таємниці тесту, однак учням можна заздалегідь повідомити, скільки часу відводиться на виконання тесту, про вимоги до навичок та вмінь учнів, критерії оцінювання відповідей. Учні повинні бути обізнані, як виконувати тести такого формату і мати певний досвід виконання таких тестів.

4. Принцип практичності передбачає наявність достатньої кількості тестіві бланків відповідей, якісне поліграфічне оформлення або чіткий запис на дошці, наявність необхідних інструкцій до тестових завдань.

5. Принцип об'єктивності реалізується способом точного визначення об'єктів вимірювання і методів оцінювання відповідей тестованих учнів за визначеними заздалегідь критеріями і схемою оцінювання, яка містить еталон для очікуваних відповідей учнів.

Таким чином, для ефективної організації контролю в умовах середньої школи необхідно враховувати особливості реалізації таких його функцій як функція зворотнього зв'язку та оціночна функція. Особливу увагу доцільно приділити таким формам контролю як взаємоконтроль та усний контроль. Тестування відіграє важливу роль в контролі знань, навичок та вмінь учнів, проте тести повинні складатись з урахуванням етапів підготовки тестів та принципів тестового контролю.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бялоус Н.И. 'Warming-up' как средство активизации учебного процесса// ИЯШ. – 2006. – № 1. – С.7.
2. Давер М.Д. Оценочная мотивация при обучении французскому языку как второму иностранному// ИЯШ. – 2003. – № 5. – С. 35.
3. Киреева Т.В. Совершенствование и контроль разговорных навыков учащихся на уроках английского языка // ИЯШ. – 2006. – № 3. – С. 47.
4. Миролюбов А.А, Садова Л.В. Примерные нормы оценок успешности овладения иностранным языком// ИЯШ. – 1997. – № 4. – С. 2-5.
5. Николаева С.Ю. Основы современной методики преподавания иностранных языков (схемы и таблицы): навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
6. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія. – К.: Видавн. Центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
7. Heaton J.B. Classroom Testing. – Harlow: Longman, 1991. – 128 p.
8. Rea-Dickins P., German K. Evaluation. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 175 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Труханова** – доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* методика викладання англійської мови.

## **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

**Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ (Кіровоград, Україна)**

*У статті проаналізовано кілька аспектів індивідуалізації професійної підготовки вчителя іноземних мов на теоретичному рівні в сучасних умовах.*

*Some aspects of individualization of the professional training of teacher of Foreign Languages on the theoretical level in modern conditions.*

**Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень.** Вища школа незалежної України переживає болісний процес реформування, відходу від тотальної уніфікації і стандартизації навчально-виховного процесу. Формування соціально спрямованої освіти і виховання – таке завдання поставлено Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Законом України «Про освіту». Триває інтенсивне переосмислення цінностей, долаються консерватизм і стереотипи педагогічного мислення. Навчальні заклади отримали право вибору варіантів навчання і конструювання нових.

Сучасний стан міжнародних зв'язків нашої держави у різноманітних сферах життєдіяльності, вихід у європейський та світовий простір потребують певних трансформацій і у сфері освіти як важливого державного інституту, у тому числі й у галузі навчання іноземних мов. Всі процеси, спрямовані на інтеграцію української освітньої системи в європейську освітню спільноту, положення Ради Європи, пропозиції МОН України щодо покращення вивчення іноземної мови в освітніх закладах різних типів та рівнів ставить учителя іноземної мови в центр сьогodнішніх освітніх процесів, спрямованих на реформування та реструктуризацію її системи.

Одна з основних проблем сучасної вищої школи – надання кожному студенту освіти згідно з його можливостями, інтересами, вибором, з урахуванням перспектив подальшої професійної діяльності та спеціалізованого навчання. Не дивлячись на те, що у галузі вищої освіти України вже кілька років упроваджується кредитно-модульна система, наша держава приєдналася до Болонської угоди, а також згідно останніх рішень колегиї МОН України «про вдосконалення вищої освіти», «про оптимізацію вивчення іноземних мов», «про надання студентам права вибору предметів» деяких навчальних циклів очевидним є те, що сучасний зміст вищої освіти, на нашу думку, недостатньо адаптований до майбутніх потреб студентів (маємо на увазі відсутність ґрунтовної системи індивідуалізованої професійної підготовки у ВНЗ).

Напрями розвитку іншомовної освіти визначено чинними документами: Державним стандартом базової вищої освіти, Концепцією профільного навчання, а також Типовими (галузевими) навчальними планами для факультетів іноземних мов (окремо) та для немовних факультетів (окремо). Особливістю цих навчальних планів є те, що інваріантна складова Типового навчального плану вищої школи реалізує зміст освіти залежно від обраного профілю навчання на одному із трьох рівнів: рівні стандарту, академічному та профільному.

Це дуже важливо, оскільки кожен майбутній учитель має власні цілі стосовно вивчення іноземної мови, які пов'язані з його планами на майбутнє. Одні – через бажання пов'язати майбутню професійну діяльність із галуззю іноземних мов, інші – через власне переконання у доцільності вдосконалення власного рівня володіння іноземними мовами, незалежно від того, яку майбутню професію вони обирають (журналіст, учитель фізкультури, економіст).

Що ми спостерігаємо останні кілька років? Часткове та систематичне скорочення годин для вивчення іноземних мов, усічення деяких курсів поглибленого вивчення іноземних мов (факультет іноземних мов); вилучення годин для вивчення іноземної мови за фаховим спрямуванням на денній та заочній формах навчання (немовні факультети). Ці негативні тенденції частково блокують систему навчально-виховної діяльності у галузі іноземних мов.

Отже, ми (МОН України, навчальні заклади) маємо чітко визначитись щодо рівня вивчення іноземної мови і кожен студент, що обирає ту чи іншу майбутню спеціальність, має чітко усвідомлювати свій рівень вивчення іноземної мови та результати, до яких він прагне.



Процеси, що відбуваються в освіті, актуалізують критичний аналіз системи підготовки вчителя іноземної мови до роботи у системі індивідуалізованого навчання, визначення її місця і ролі у розвитку особистості майбутнього вчителя.

Слід зауважити, що у зв'язку з збільшенням уваги до викладання іноземних мов у загальноосвітній школі, згідно Рекомендацій Ради Європи та МОН України щодо посилення вивчення іноземних мов європейського співтовариства, проблеми професійної підготовки вчителя ІМ є предметом дослідження широкого кола науковців. Зокрема, цій проблематиці присвячені праці О.Л. Бердичівського, О. Бігич, Ж. Вітліна, Т. Зубенко, Л. Кадченко, С. Ніколаєвої, В. Пасинок, Н. Савчак, В. Скалкіна, Н. Скляренко, В. Цетлін, Т. Шкваріної та ін.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначались у різноманітних дослідженнях особистості у різних її аспектах, що були проведені такими представниками класичної психології, як У. Джемс, В. Штерн, Е. Шпрангер, З. Фрейд, І. Сікорський, М. Ланге, О. Лазурський, К. Юнг, П. Жане, Ж. П'яже, Л.С. Виготський, Г. Олпорт, А. Маслоу, Е. Муньє, К. Роджерс, К. Леонгард, Ф. Лерш, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Б. Ананьєв, В. Ковальов, В. Мясіщев, О. Леонт'єв, Г. Костюк, П. Пелех, П. Чамата, В. Мерлін, О. Бодальов, Б. Ломов, Д. Ніколенко та багатьох інших.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К. Абульханова-Славська, В. Давидов, М. Малков, В. Моляко, Л. Проколієнко, О. Ткаченко, І. Якиманська, О. Асмолов, І. Бех, М.Боришевський, О. Кульчицька, С. Максименко, В. Моргун, В. Столін, В. Татенко, Т. Титаренко, В. Титов.

У спеціальній галузі психології і педагогіки трудової і професійної підготовки важливі передумови становлення особистісного підходу розроблялись у дослідженнях Г. Костюка, Є. Мілеряна, Є. Климова, О. Голомштока, І. Зязюна, Ф. Іващенко, Т. Кудрявцева, В. Моляко, Е. Фарапонової, В. Чебишевої, М. Шкіля, М. Ярмаченка, Н. Ничкало, Ю. Машбиця, Г. Балла, Ю. Гільбуха, В. Бондаровської, В. Козакова, В. Семиченко, Ю. Трофімова, Н. Чепелєвої, О. Пехоти, С. Сисоєвої, Т. Яценко й інших.

Проблемами впровадження профільного навчання ВНЗ займаються Б. Біляк, Р. Васильєва, С. Вольянская, О. Дуда, О. Кабардін, П. Лернер, І. Лікарчук, В. Олійник, В. Рибалка. Питання профільної освіти як наукової проблеми висвітлено в ряді досліджень провідних науковців Г. Дорофєєва, Л. Дунець, О. Дунець, О. Жадько, В. Кременя, С. Петренка, М. Шкіля. Про підготовку спеціалістів профільних ВНЗ ми знаходимо результати досліджень у таких науковців, як О. Акмалдінова, Е. Лузік. Характеристики управління процесом розвитку особистості засобами варіативного компоненту змісту освіти досліджує когорта вчених, зокрема О. Білицький, А. Жаф'яров, В. Кизенко, Г. Некоз, А. Погорелов, С. Черенер, Ю. Шукевич та інші.

Проблемами підготовки вчителя до профільного навчання учнів, студентів займаються науковці І. Ареф'єв, В. Блинов, Н. Десятниченко, Я. Дивак, Г. Ігнат'єва, О. Клименюк, І. Лікарчук, І. Осмоловська, А. Пегунін, Т. Ремех, С. Рягін, І. Сотніченко, В. Фрицюк, І. Халивон, І. Чечель, Н. Шиян). Дослідженням питання профільного навчання іноземних мов займається ряд провідних науковців у цій галузі: Е. Абельюк, О. Біленька, І. Бім, М. Вайсберг, М. Вовченко, О. Коваленко, Е. Ногіна, А. Павлюк, О. Поялков, С. Сірик, Т. Сірик, Н. Тучина, О. Чепурна.

Питання індивідуалізації освіти висвітлювали провідні вчені О. Запорожець, Г. Костюк, В. Котирло, Г. Люблінська, В. Мясіщев, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко, Д. Ельконін, П. Чамата.

Багато ідей, народжених талановитими вітчизняними вченими і педагогами, актуалізовані в умовах сьогодення, можуть ефективно сприяти розбудові освіти України. Проте аналіз науково-педагогічної літератури і дисертаційних досліджень свідчить, що цілісного дослідження теорії і методики індивідуалізації професійної підготовки вчителя іноземної мови у вищих навчальних педагогічних закладах в умовах модернізації сучасної вітчизняної освіти здійснено не було, що й зумовило наше дослідження.

**Мета та завдання.** Метою написання цієї статті є – розглянути, визначити та проаналізувати аспекти змісту підготовки вчителя іноземних мов в умовах індивідуалізації

освіти. Завдання цієї розвідки полягають в аналізі та узагальненні проблеми індивідуального підходу у підготовці вчителя іноземних мов у педагогічних ВНЗ.

**Основний зміст статті.** У сучасній теорії навчання для розкриття змісту індивідуальної форми навчання вживаються поняття «**індивідуалізація навчання**», «**індивідуалізоване навчання**», «**індивідуальний підхід**» та інші. У педагогічній енциклопедії поняття «індивідуалізація навчання» визначається як «організація навчального процесу, коли вибір засобів, заходів, темпу навчання ураховує індивідуальні особливості у навчанні». В. Володько так визначає поняття «**індивідуалізація навчання**»: «Це організація такої системи взаємодії між учасниками процесу навчання, коли якомога повніше враховуються і використовуються індивідуальні можливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку та гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, що компенсували б наявність недоліків і сприяли формуванню індивідуальної особистості». У дослідженнях В. Крутецького, М. Ляховицького, С. Ніколаєвої «**індивідуалізація навчання**» трактується як максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен студент працює у зручних для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану. З точки зору психології, мабуть, можна сказати, що *індивідуальна форма навчання* у вищій школі – це форма організації навчальної діяльності, яка повністю ґрунтується на: вивченні студента як індивідуальності; урахуванні його індивідуальних здібностей, нахилів і відмінностей; розвитку його як особистості. Щоб підготувати сучасного вчителя як самостійну особистість, яка б відповідала всім вимогам нашого сьогодення, яка була б здатна до самоудосконалення, самоосвіти, самореалізації відповідно до вимог розвитку суспільства, освіти, не можна не враховувати індивідуальні особливості студента, створення умов для розвитку і удосконалення його психолого-фізіологічних задатків. Тому все це об'єктивно підводить до необхідності індивідуалізації навчального процесу у вищій школі, який забезпечить реалізацію усіх цих вимог.

Говорячи про індивідуалізацію навчання у вищій школі, ми постійно звертаємося до понять індивідуальності та особистості, які не є тотожними. З філософської точки зору поняття особистості пов'язане з більш глибокою суттю людського роду і в той же час з найбільш суттєвими індивідуальними особливостями конкретної людини. Індивід лише тоді стає особистістю, коли включається в систему існуючих суспільних відносин, набуваючи нової якості, стаючи елементом суспільства [І. Батищева, Д. Александров]. У психології термін «особистість» використовується у різному розумінні, в залежності які понятті в себе включає. Г. Оллпорт визначає поняття особистості як «життєво формуюча, індивідуально своєрідна сукупність психофізіологічних систем – рис особистості, якими визначається своєрідність для зазначеної людини мислення і поведінка» [С. Смирнов]. З точки зору прихильників діяльнісного підходу в психології, особистість розглядається як найбільш повне вираження суб'єктивного полюсу діяльності, яка породжується діяльністю і системою відносин з іншими людьми.

**Індивідуалізація навчання** розглядається теж як суто дидактичний принцип, що зумовлює необхідність у процесі навчання бачити кожного студента. Індивідуалізація процесу навчання у вищій школі розглядається як організація навчальної діяльності, під час якої враховуються індивідуальні відмінності студентів, рівень розвитку їх здібностей до навчання. Подібно до суті індивідуалізації процесу навчання визначається і сутність поняття індивідуальний підхід. Провідним принципом розвитку індивідуальності вважається принцип індивідуального підходу, сутність якого полягає в урахуванні та вивченні індивідуальних відмінностей студентів.

Ми вважаємо, що *індивідуальний підхід до підготовки вчителя іноземних мов* має кілька навчальних аспектів (модулів):

1. профільні заняття (згідно навчальних планів та авторських програм);
2. інтегрована система навчання (інтеграція іноземної мови, педагогіки та психології; педагогічна практика);

3. самостійно-дослідницька діяльність (підготовка до олімпіад, конференцій, написання науково-дослідницьких робіт, заповнення прогалін у знаннях);
4. система спецкурсів;
5. інформаційно-комунікативні технології.

1. **Профільне навчання** – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Головною метою системи сучасної освіти є її орієнтація на учнів, на задоволення їх індивідуальних освітніх потреб. Немає сумнівів у необхідності впровадження профільності навчання у старшій школі, але це ставить перед освітніми діячами цілу низку проблем, вирішення яких потребує нових теоретичних і практичних досліджень. Профільне навчання породжує проблеми викладання всіх предметів, зокрема, іноземної мови відповідно до профілю. Система профільної освіти передбачає забезпечення підтримки обдарованої молоді, шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного, фізичного розвитку; залучення її до здобуття позашкільної освіти з метою задоволення потреби у професійному визначенні; поглиблення міжнародного співробітництва у сфері нових педагогічних технологій навчання і виховання.

Установлено, що успішна реалізація профільної підготовки вчителя ІМ у ВНЗ залежить від наступних умов: побудови варіативної різнорівневої системи освіти; створення можливості для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів факультету іноземних мов у навчально-виховному процесі. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії студента факультету ІМ передбачає виконання наступних дидактичних чинників: *інноваційних технологій навчання* (проектна, кредитно-модульна, технологія рейтингового навчання); *специфічних методів* (наукові диспути, презентації, захист наукових робіт, розробка проєктів, інформаційна підтримка самоосвіти); *особливих форм навчальних занять* (додаткові, елективні заняття, предметні гуртки, конкурси, міжвузівські студентські наукові конференції, олімпіади) [1: 2–20].

2. **Інтегрована система підготовки** – навчальні плани, робочі програми, вся система навчально-виховної роботи в рамках кредитно-модульної системи, система педагогічних практик має враховувати інтегративний та міжпредметний характер дисциплін: “Іноземна мова”, “Педагогіка”, “Психологія”. Система педагогічних практик має містити одну важливу складову – безперервність. Йдеться про постійні (безвідривні) практики та загальноприйняті (3-5 курси).

3. **Самостійно-дослідницька діяльність.** Однією з принципово важливих тенденцій розвитку сучасної освіти є впровадження індивідуального підходу у професійну підготовку фахівця у галузі ІМ.

Саме тому посиленої уваги потребує висвітлення функцій самостійно-дослідної діяльності вчителя іноземних мов у системі його підготовки.

Як свідчить аналіз державних документів та наукових джерел (Я. Болубаш, В. Грубінко, М. Степко, В. Шинкарук) у кредитно-модульній системі (ECTS) близько 50-60 % навчального часу відводиться на самостійну роботу. Серед основних видів цієї роботи називають такі, як: опрацювання лекційного матеріалу, виконання індивідуальних завдань, курсових проєктів, підготовка до лабораторних та практичних робіт, написання рефератів, опрацювання окремих розділів програми, які не викладаються на лекціях. Самостійна робота упроваджується на основі інтерактивних технологій, саме тому для студентів розробляються інтерактивні методичні комплекси навчальних документів [3].

Експериментальна система самостійно-дослідницької діяльності охоплює аудиторну форму організації навчання, а саме такі навчальні дисципліни, як “Педагогіка”, “Основи наукових досліджень” (бакалаврат), “Педагогіка вищої школи”, Методика та методологія

психолого-педагогічних досліджень” (магіструм); підготовку випускної науково-дослідної кваліфікаційної роботи (Князян) [2: 95-218].

У широкому теоретико-методологічному розумінні організація самостійного навчання студентів ВНЗ (факультет ІМ) є інтегрованою системою педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізація, самовизначення, самоконтроль, самооцінка, самоорганізація). У вузькому розумінні з проєкцією на практичну реалізацію організація самостійно-дослідницької діяльності студентів факультету ІМ є оптимальним інтегративним використанням традиційних і новітніх інноваційних форм [6: 15-28].

**4. Система спецкурсів.** Останні тенденції кредитно-модульної системи, постанови МОН України щодо організації навчання та підготовки вчителів дають можливість студентам обирати траєкторію навчання та підготовки. На нашу думку, система спецкурсів має ефективний вплив на підготовку вчителя іноземних мов. Зокрема, можна використовувати наступні спецкурси для вдосконалення підготовки вчителя ІМ: “Філософія науки”, “Філософія освіти” (М. Князян); “Основи педагогічної компетентності майбутнього викладача ІМ” (А. Шишко); “Дистанційне навчання іноземної мови” (І. Костікова); “Особистісно-орієнтоване навчання” (О. Пехота); “Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов” (Я. Черньонков).

**5. Інформаційно-комунікативні технології.** Сьогодні вже неможливо ігнорувати вплив новітніх інформаційних технологій під час підготовки вчителя ІМ. Особливе місце у реалізації фахової підготовки вчителя іноземних мов посідає індивідуалізація навчального процесу. Урахування можливостей кожного студента сприяє утвердженню особистісно-орієнтованого характеру професійної освіти. *Індивідуалізація підготовки вчителя ІМ на основі використання комп'ютера та ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій)* має задовольняти вимоги гуманізації професійної підготовки вчителя ІМ.

Ми вважаємо індивідуалізацію професійної підготовки вчителя іноземних мов важливим компонентом процесу формування й розвитку творчого підходу, який надає можливість за допомогою ІКТ здійснювати гнучке управління підготовкою вчителя ІМ, більш повно враховувати їх індивідуальні здібності, створюючи при цьому умови розкриття й розвитку інтересів кожного студента. Професійна підготовка вчителя іноземних мов ґрунтується на трьох засадах: меті підготовки вчителя та меті навчання іноземній мові; дидактичних завданнях; особливостях мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземної мови.

Слід звернути увагу на те, що дана система підготовки вчителя ІМ засобами ІКТ буде ефективною лише за існування визначеної педагогічної умови – інформаційно-навчального середовища. Під цим поняттям розуміємо комплекс, що включає інформаційно- змістову та програмно-технічну частини, самих користувачів. **Інформаційно-змістову частину** формують електронні фонди, банки електронної інформації, бази даних, електричні матеріали конференцій, офіційні іншомовні сайти, тематичні форуми. **Програмно-технічна частина** представлена комп'ютерами, комп'ютерними класами, локальними мережами, електронною поштою, інтернетом, теле-, відеоконференціями. Користувачами інформаційно-навчального середовища є студенти та викладачі. Гарним прикладом вдосконалення даної теорії є *дистанційна форма навчання іноземних мов*, яка є широкоживаною останнім часом [5: 20–30].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У вітчизняному досвіді організації індивідуалізованої підготовки вчителя ІМ у педагогічних ВНЗ постала гостра необхідність її переконструювання відповідно до кредитно-модульної системи. Перспективи вивчення проблеми індивідуального підходу до підготовки вчителя ІМ вбачаємо у розкритті теоретичної, практично-методичної та діагностичної систем її розвитку з огляду на індивідуалізацію підготовки вчителя ІМ.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з аналізом впливу ІКТ на самостійно-дослідницьку діяльність вчителя ІМ та з аналізом проблеми індивідуального підходу до підготовки вчителя ІМ на методичному рівні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дмитренко Н.С. Дидактичні засади профільного навчання учнів приватних загальноосвітніх навчальних закладів. – Автореф.. дис. канд. пед. наук. – 13.00.09. – теорія навчання. – Кривий ріг, 2009. – 20 с.
2. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: Теорія та практика: [Монографія]. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
3. Князян М.О. Організація самостійно-дослідницької діяльності майбутніх викладачів (на етапі магістерської підготовки): Навчальний посібник. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 52 с.
4. Колкер Я.М. И др. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 264 с.
5. Костікова І.І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікативних технологій. – Автореф.. дис. док. пед. наук. – 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. – Харків, 2009. – 34 с.
6. Малихін О.В. Теоретико-методичні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Автореф.. дис. док. пед. наук. – 13.00.09. – теорія навчання. – Харків, 2009. – 40 с.
7. Мисечко О. Тенденції становлення фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні/ О. Мисечко // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 47-51.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник/ О.М. Пехота та ін. За ред. І.А. Зязюна, О. М. Пехоти – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
9. Шишко А.В. Основи педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови: Навчальний посібник. – Кіровоград: ТОВ “Імекс-ЛТД, 2008. – 66 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ярослав Черньонков** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка, докторант кафедри педагогіки Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми професійної підготовки вчителя іноземних мов у ВНЗ.

## ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИКИ

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград, Україна)

*У статті автор звертає увагу на актуальні проблеми вивчення іноземної граматики в основній школі та способи подолання труднощів під час вивчення видо-часових форм дієслів англійської мови зокрема.*

*The author of this article attracts the reader's attention to the actual problems of learning of Grammar at school and at the methods of working at difficult items during mastering of Tenses of Verbs of English Language in particular.*

Сучасне суспільство ставить нові вимоги до особистісних і професійних рис людини – рівня її соціальної адаптації, загальної культури, творчих здібностей, загальноосвітньої і спеціальної підготовки, тому у сфері навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх навчальних закладів відбулися значні зміни, зумовлені появою нових стандартів, навчальних планів і програм, тенденціями розвитку суспільних потреб. “Успішність реформування освіти в Україні багато в чому залежить від швидкого напрацювання, апробації та популяризації моделей реального досвіду переходу від школи готових книжних рішень до школи, в якій закладаються підвалини знань та умінь їх практичного використання, де з’являється потреба в саморозвитку та інноваційній діяльності, де можливо реалізувати бажання адміністратора школи, вчителя, учня через партнерство в освіті як на рівні школи, так і через систему міжшкільної комунікації” – стверджує Коваленко О., провідний спеціаліст Головного управління змісту освіти [2]. На сьогодні широко апробується система європейських вимог до вивчення іноземних мов, інші стратегічні напрацювання у сфері соціалізації особистості, вироблення соціальних навичок у спілкуванні.

Настав час визначити ефективні способи освітньої діяльності на майбутнє, коли традиційна роль загальної середньої освіти розширюється, підвищується її значення у формуванні життєво важливих компетенцій особистості. Для успішної спільної діяльності вчителя та учнів варто звернути увагу на кілька чинників. Це реалізація принципу комунікативності у навчанні, тобто наближення навчання до “природного” шляху опанування мовленням. Завданням цього принципу є формування в учнів комунікативної компетенції, що складається з трьох основних видів: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, де мовна компетенція містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну; соціокультурна охоплює два види – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу, також здатності

спілкуватися іноземною мовою у межах сфер, тем, ситуацій, визначених програмою для кожного класу, використовуючи відповідний мовний і мовленнєвий матеріал. У межах зазначеної мети комплексно розв'язуються такі завдання: розвиток комунікативних умінь школярів у різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі), набуті у початковій школі; здійснюється розвиток і освіта школярів засобами іноземної мови, учні усвідомлюють зміст і способи життєдіяльності народу країн, мова яких вивчається, через знання його культури, історії, традицій і звичаїв; глибше усвідомлюється роль рідної мови і культури у зіставленні з культурою інших народів; формується переконання у важливості оволодіння іноземною мовою не тільки як засобом міжкультурного спілкування, а й як механізмом досягнення порозуміння між націями і народами у різноманітних сферах життєдіяльності. Вивчення мови не зводиться до заучування правил із правопису, а роль вчителя – до контролера правильно розставлених розділових знаків. “Learning the language is not the matter of acquiring a set of rules and building up a large vocabulary. Teacher’s efforts should not be directed at informing his students about the language, but at enabling them to use it.”[4]. Такі знання та уміння здобуваються на практиці, під час написання творчих робіт тощо. Комунікативний метод передбачає певні особливості у навчанні іншомовної граматики: якщо у початковій школі граматичні явища вивчались на рівні лексичних одиниць, то в основній, враховуючи трансформаційні процеси, що відбуваються в організмі дитини, розглядаються з аналітичного боку. Оволодіваючи певним граматичним явищем, учні мають усвідомлювати всі основні операції та дії, пов’язані із засвоєнням його значення, форми і використання. Лише у разі необхідності (граматичний матеріал досить складний) можуть використовуватись чіткі правила-інструкції, наприклад, під час вивчення дієслівних часів, що не мають аналогів у рідній мові.

Серед інновацій у сфері освіти є стратегічне навчання іншомовного спілкування, що природно реалізується у зв’язку з вивченням граматики.

На особливу увагу заслуговує систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній школі. Одним із дієвих способів систематизації є заповнення рубрик схем і таблиць учнями разом з учителем. Методисти називають даний прийом “контурними картами”. Для узагальнення теми “Видово-часові форми дієслова” “контурною картою” може служити незаповнена таблиця часів англійської мови в активному стані, яка демонструє як часові, так і аспектні характеристики дієслів.

Таблиця 1.

Aspect \ Tense	Simple	Continuous	Perfect	Perfect Continuous
Present				
Past				
Future				

Заповнювати таблицю слід типовими реченнями, які демонструють основні функції певної видово-часової форми дієслова. Представлені в таблиці речення мають бути ситуативно пов’язані між собою і являти певний мікротекст, події якого учням легко уявити, бо вони їм добре знайомі з попереднього досвіду. Перші дві рубрики слід заповнювати одночасно, бо їх вживання є джерелом функціональних помилок українських учнів.

Наприклад:

Present Simple	Present Continuous
Every day we read stories, talk to each other, write notes at our English lesson. Our teacher asks us a lot of questions. Do you write notes? Does your teacher ask you questions?	Hello, Ann! What am I doing? I’m doing my homework. My brother is playing computer games. My parents are watching TV. What are you doing now?

Таким чином до кінця 6 кл. буде заповнено 5-6 із 12 рубрик таблиці, інші залишаються поки що порожніми, вказуючи на перспективу подальшого вивчення. Порядок слів у різних типах речень, а також усі форми дієслова доцільно поступово узагальнювати в інших таблицях, які демонструють положення усіх членів речення. Цікаво, що учні після ознайомлення з двома-трьома такими таблицями беруть найактивнішу участь у їх складанні.

Багаторазове звернення до функціональної таблиці і перерахування наведених там функцій видово-часових форм дієслів сприяє їх мимовільному запам'ятовуванню. Подібні завдання можна використовувати з метою систематизації та узагальнення вивченого. Можна застосувати елементи програмування, коли учні вчать і одночасно перевіряють себе. Під час вивчення різних часових форм дієслова, українські школярі зустрічаються з рядом труднощів. У цьому плані їм складно розрізнити такі пари: Present Simple – Present Continuous, Past Simple – Present Perfect, труднощі становлять також різні способи вираження майбутнього в англійській мові тощо. “English, like other languages, contains a lot of grammar difficulties for any foreign learner. Some of them are easy to explain, others are trickier. In every teaching practice we deal with more than 1,000 grammar items which regularly cause difficulty to students of English. An experienced teacher tries to make the presentation of grammar points as practical as possible.”[8: 2]. Методисти стверджують, що граматичних помилок у мовленні учнів значно менше, порівняно з лексичними та помилками соціокультурної компетенції, тому зважаючи на складність англійської граматики, навчити школярів правильно вживати граматичні конструкції завдання посилене. Труднощі в опануванні видо-часових форм дієслова пов'язані з їхньою численністю, з необхідністю засвоєння учнями особливостей їх утворення і практичного використання. Як запобігти цьому?

1. Доцільно скоротити кількість засвоюваних учнями форм дієслова, адже досвід свідчить про неоднакове їх вживання у мовленні;

2. Зменшити обсяг виучуваного матеріалу про кожну з них, вилучити з процесу оволодіння численних деталей, доповнень, винятків, викладених у підручниках з мови та практичних граматиках;

3. Вдатись до одночасного, блочного вивчення кожного з чотирьох видів дієслова;

4. Систематично виконувати не лише передбачені вправи, а й тренувати учнів в оперативній диференціації форм дієслова;

5. Вивчати форми у певній послідовності, що дає змогу під час засвоєння кожної з них спиратися на знання попередніх;

6. Широко використовувати таблиці та різну наочність, що забезпечить високу результативність навчання.

Отже, навчання граматики іноземної мови є одним із найважливіших напрямів підготовки учнів до успішної іншомовної мовленнєвої діяльності. Навчання є активним процесом, який передбачає активність його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів зумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Призначення вчителя полягає в тому, щоб навчити, призначення учня – навчатися. Велика різноманітність вправ, завдань, спрямованих на оволодіння граматики, особливо у зв'язку з іншими мовознавчими розділами, сприяють свідомості та міцності знань учнів, розвивають мислення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С. 3 – 8.
2. Вишневецький О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 89 – 191.
3. Закон України „Про освіту”. – К.: Генеза. – 1996. – 36 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. язык, 1989. – 221 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2002. – 325 с.
6. Grammar // Digest. – 2003. – № 22. – Р. 10.
7. Dubrovin M.I. Situational grammar. М.: Prosveshcheniye, 1986. – 416 p.
8. Lina Romanova. Through grammar to Mastering a Foreign Language // English. – № 19. – May 2004. – P. 7.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Світлана Шандрук** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукових інтереси:* соціалізація та ціннісне орієнтування молоді, формування дискурсивної компетенції учнів.

## ПІДГОТОВКА КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наталія АБАБІЛОВА (Миколаїв, Україна)

*У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх перекладачів, проаналізовано навчальні плани, теми підручників з англійської мови, за допомогою яких здійснюється підготовка до професійної діяльності.*

*The peculiarities of translators/interpreters' training are investigated in this paper. The description of academic curriculum is given. The topics of Practical English course text-books are analyzed.*

Сучасне суспільство вимагає від вищої освіти підготовки кваліфікованого фахівця відповідного рівня, конкурентоздатного на ринку праці, який не тільки володіє своєю професією, але й орієнтується в суміжних видах професійної діяльності, готовий до професійного зростання, мобільний із соціальної та професійної точок зору. Змінюється місце теорії перекладу серед інших наук, змінюються і погляди вчених на її статус. Всі зміни в теорії перекладу, поза сумнівом, позначаються і на підході до професійної підготовки перекладача, послуги якого стають як ніколи необхідними, оскільки наше життя складно уявити без спілкування з представниками різних держав, без міжнародної співпраці у сфері освіти і культури, економіки і політики.

Зростаючий попит на послуги перекладача та зміна вимог до перекладу зумовили звернення до проблеми наукового дослідження перекладацької діяльності і професійної підготовки висококваліфікованих перекладачів у вузі. Сьогодні це одна з найнеобхідніших професій, оскільки перекладачі потрібні в багатьох сферах діяльності людини. Крім того, зросла кількість вузів, що готують перекладачів із різних видів перекладу і спеціалізації. Отже, конкуренція серед фахівців залишається високою, що вимагає нових підходів до підготовки конкурентоздатних перекладачів, які володіють високою культурою міжособистісного і міжетнічного спілкування, володіють комплексом, умінь і навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків на високому рівні, їх зростання в професійному плані.

Аспекти навчання перекладу і підготовки перекладачів розглядаються в дослідженнях І.С.Алексєєвої, Б.В.Беляєва, І.О.Зимньої, І.В.Корунця, Л.К.Латишева, Р.К.Мін'яра-Белоручева, Т.В. Пастрик, Є.Р.Поршневої, В.І.Провоторова, І.І.Халєєвої та інших учених.

Так, І. Алексєєва, досліджуючи проблеми професійної підготовки перекладача, акцентує увагу на необхідності формування професійної етики перекладача і формулює «моральний кодекс перекладача» [1].

Досить точно, на нашу думку, зауважує М. Цвілінг, що перекладачу не достатньо вміти більш чи менш повно передавати думки з однієї мови на іншу, ця діяльність потребує певних якостей, суттєвої лінгвістичної підготовки.

Однак, на сучасному етапі не вистачає досліджень з проблеми підготовки конкурентоздатних перекладачів.

Метою нашої статті є дослідити стан навчання майбутніх перекладачів у ВНЗ України; проаналізувати дисципліни, що вивчаються студентами спеціальності «Переклад»; виявити професійно орієнтовані теми під час вивчення практичного курсу іноземної мови (англійської).

Частіше за все перекладача порівнюють із посередником, мовним посередником, транслятором або помічником. На наш погляд, ототожнення перекладача з посередником не передає в повній мірі значущість його ролі в сучасному суспільстві. Ми впевнені, що перекладач не просто здійснює передачу інформації, а передає засобами іншої мови цілісно і точно зміст оригіналу, зберігаючи його стилістичні й експресивні особливості. Виходячи з визначень, поданих ученими І. Алексєєвою, П.Палажченко, А. Чужакиним, Ю.Хольц-Мянттярі, ми дійшли висновку, що головна функція перекладача – нейтралізувати лінгвоетнічні бар'єри, дозволити комунікантам, які не знають іноземну мову, відчути себе рівноправними партнерами спілкування. Про перекладача не можна говорити як про посередника, оскільки під час комунікації здійснюється також передача соціального і емоційного досвіду, отже, перекладач – не посередник («передавач» інформації), а головна сполучна ланка і відповідальний суб'єкт діалогу.



На наш погляд, І. Алексеева точно відзначила, що перекладачеві необхідно мати відомості про різні галузі людських знань і людської діяльності, оскільки у перекладача, який прагне витримати конкуренцію на ринку праці, повинна бути постійна установка на зростання ерудиції, що дозволить розширити тематичний діапазон [1]. Отже, фахівець зможе адекватно інтерпретувати початкове повідомлення різного ступеня складності і сприяти позитивному вирішенню питань взаємодії представників різних етнокультур.

Ми згодні з думкою багатьох науковців, що перекладач повинен добре знати не тільки іноземну мову, але й всі сторони буття і свідомості народу, що говорить цією мовою, бути здатним зайняти гуманістичну позицію по відношенню до клієнтів.

У наш час підготовка фахівця зі спеціальності «Переклад» здійснюється протягом 4 – 6 років та за трьома циклами дисциплін: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл природничо-наукової підготовки та цикл професійно-орієнтовної підготовки.

Ми вважаємо позитивним те, що студенти мають змогу поглибити знання з історії України, бути політично обізнаними з подіями у своїй країні та інших країн, знати побут та філософію іншомовних країн, а також знати реалії їхнього життя. Аналізуючи перелік предметів першого та другого циклів, ми дійшли висновку, що у студентів є можливість не лише підготуватися до плідної професійної діяльності, а й розвинути свій кругозір, отримати базові знання з психології, соціології та інших дисциплін, що є позитивним для майбутнього перекладача, оскільки у своїй роботі він може зіткнутися з різними видами перекладу в різних сферах науки. Також, на нашу думку, позитивним моментом є те, що в програму включено ряд предметів, які вчать майбутніх учасників міжкультурної комунікації, толерантності до представників різних етносів, релігій та конфесій. Крім того, студент має змогу вдосконалити знання з рідної мови, оскільки він повинен вміти знаходити мовні еквіваленти, правильно говорити, писати, доцільно вживати слова, вміти правильно визначити стиль оратора не лише іноземною мовою, а й рідною.

Ми вирішили дослідити дисципліни, включені до програми підготовки студентів майбутніх перекладачів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, та мету їх вивчення.

Нами було проаналізовано навчальні плани провідних державних та національних університетів України, що здійснюють підготовку за спеціальністю «Переклад» [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]. Нас цікавив перелік дисциплін циклу професійно-орієнтовної підготовки, зокрема предмети, що надають студенту інформацію стосовно того, хто такий перекладач, які його обов'язки, якості для успішного виконання функціональних обов'язків.

Проаналізувавши навчальні плани, ми поділили предмети професійного циклу на три групи: 1) предмети, що сприяють формуванню перекладацьких знань, умінь та навичок; 2) предмети, що спрямовані на оволодіння знаннями, уміннями та навичками з іноземної мови; 3) предмети, що вводять до професії. Як правило, кількість та назва предметів суттєво не відрізнялися. Ми дійшли висновку, що до нормативної частини входять мовні дисципліни (Практика усної та письмової мови, Практична граматики, Практична фонетика, Порівняльна стилістика, Порівняльна лексикологія та інш.); ті, що надають студентам знання із спеціальних предметів перекладацького циклу (Практичний курс перекладу, Теорія та практика перекладу, Переклад текстів різних функціональних стилів та інш. ), та предмети, що знайомлять студента з англійським світом (Лінгвокраїнознавство та інш. ), але, на жаль, предмети, що вводять до самої професії, відсутні в більшості випадків [5, 7, 9, 10, 12]. Так, лише в деяких ВНЗ викладають дисципліну «Основи професійної діяльності перекладача» та в деяких ВНЗ вона включена до варіативної частини, а значить, є вірогідність, що не кожен студент буде обізнаний з цим курсом [4, 6, 8, 11].

Ми розуміли, що під час вивчення деяких дисциплін може бути виділена певна кількість годин на вивчення розділів, що можуть містити деяку інформацію стосовно самої професії «Перекладач», тому ми вважали за необхідне проаналізувати мету, ключові поняття дисциплін навчального плану.

Так, нами зроблено висновок, що програмою не передбачено вивчення курсів, які були б спрямовані на формування особистості перекладача, тим паче конкурентоздатного перекладача. Вивчаючи курс «Вступ до перекладознавства», «Практика перекладу з основної іноземної мови» та ін., студенти знайомляться з загальними вимогами до

особистості перекладача. Так, студенти виконують вправи на розвиток пам'яті, що дає змогу вбирати значний обсяг інформації, навчаються керувати своїми емоціями, настроєм, бути нейтральними незалежно від почуттів оратора, знімати психічну напругу, адекватно моделювати особистість того, хто говорить, вчать бути психічно стійкими, вміння переключатися з однієї мови на іншу, з цифрового кодування на вербальне. Але, на наш погляд, це важливо для кожного перекладача і не є достатнім, щоб бути конкурентоздатним.

На нашу думку, неможливо зводити навчання перекладачів до отримання лише лінгвістичних та перекладацьких знань, умінь та навичок. Тому наступним кроком нашого дослідження стало вивчення тематики предмета «Практика усної та писемної мови (англійська)» з метою встановити, чи вивчають студенти професійно-орієнтовані теми.

Нами було проаналізовано два підручники українських авторів, рекомендовані для підготовки майбутніх перекладачів [2, 3].

Порівняльний аналіз тем, що вивчаються студентами першого курсу, довів, що авторськими колективами вище зазначених підручників пропонуються пов'язані з життям і навчанням студентів теми. Лише в одному з досліджуваних підручників на першому курсі виокремлено тему «Перекладач та переклад», що складає 1/16 з усіх тем I курсу, що запропоновані авторами цього підручника та є професійно-орієнтованою [2]. Аналіз тем II, III та IV курсів довів, що всі вони пов'язані з англійським світом, Україною, гуманітарною сферою, але не знайомлять студентів з особливостями обраної ними професії, якостями, що необхідні перекладачеві для здійснення своїх професійних обов'язків. Хотілося б зазначити, що сучасні науковці приділяють значну увагу фаховій підготовці майбутніх перекладачів та забезпечують її не лише за допомогою традиційних вправ на переклад, а і спеціальними вправами для розвитку навичок роботи зі словниками, де студенти мають знайти різницю між синонімічними словами, на компресію текстів, транскрибування власних імен, засвоєння елементів перекладацького скоропису, що містяться навіть у підручнику для студентів I курсу. Це безумовно є позитивним, оскільки вже на ранньому етапі студенти набувають знань, умінь та навичок перекладацького характеру.

Однак, питання вибору майбутньої професії майже не обговорюються під час вивчення англійської мови, що явно неприпустимо. Ми вважаємо, що було б цікаво простежити, чи змінюються погляди студентів на вибір професії в ході вивчення дисциплін професійного циклу, чи стає більш усвідомленим вибір студентами даної професії. На наш погляд, необхідно приділяти більше уваги розвитку мотиваційної сфери майбутнього перекладача, усвідомлення ним соціальної значущості професії перекладача як можна раніше, тобто на першому курсі.

Отже, аналіз навчальних планів спеціальності «Переклад» не справив позитивного враження, оскільки, на наш погляд, необхідно побудувати навчальний процес таким чином, щоб удалося розв'язати протиріччя між спеціальною вузькопрофесійною освітою, яку можна отримати в ВНЗ, та високими вимогами сучасного суспільства, що зумовлені багатоаспектною професійною діяльністю.

Отже, нашим наступним завданням є збагачення змісту освіти майбутніх перекладачів професійно-орієнтованим навчальним матеріалом з метою формування їх конкурентоздатності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Союз, 2004. – 288 с.
2. Возная М.О. Англійська мова для перекладачів і філологів 1-5 курс. – За загальн. ред. док. філ. наук проф. Карабана В.І., Вінниця: Нова Книга, 2004.
3. Черноватий Л.М., Карабан В.І. Практичний курс англійської мови. Частина 1-5. Підручник для студентів молодших курсів вищих навчальних закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «Переклад»). – Вінниця, НОВА КНИГА, 2005.
4. <http://elr.tnpu.edu.ua/>
5. [http://sites.znu.edu.ua/bank/index.php?&category\[102\]=102](http://sites.znu.edu.ua/bank/index.php?&category[102]=102)
6. <http://www.philology.kiev.ua/php/kafkaf.php?id=29&sid=3>
7. <http://www.sumdu.edu.ua/ua/academic/curricula/bachelor/translation/>
8. <http://www.mdgu.com.ua/?set=page&str=64>
9. <http://mel.chnu.edu.ua/dept/translation/index.php#>
10. <http://www.knlu.kiev.ua/?AC=14>
11. <http://www.lnu.edu.ua/faculty/inomov.new/1ukr.html>
12. <http://www.ksu.kherson.ua/About/Institutes.aspx?12=99>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Абабілова Наталія – викладач кафедри романо-германської філології МДУ імені В.О.Сухомлинського; аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.  
*Наукові інтереси:* формування конкурентоздатності майбутніх перекладачів.

**ZUM TRAINING DER GESPROCHENEN FREMDSPRACHE –  
 MÜGLICHKEITEN DES SPRACHTRAININGS IN DER  
 FREMDSPRACHE**

Astrid BEITZ (Neu-Ulm, Deutschland)

*„Stimme bestimmt.  
 Stimme bestimmt die Stimmung.  
 Menschen mit Stimme finden Anklang.  
 Menschen mit gepflegter Stimme hinterlassen hörbar stärkeren Eindruck.  
 Stimme ist immer Original. All rights reserved.“*

Beim Erlernen einer Sprache, sei es die Muttersprache oder eine Fremdsprache sind – neben dem technischen Handwerkszeug wie der Kenntnis der Buchstaben, der Fähigkeit diese in einen syntaktischen und semantischen Zusammenhang bringen zu können, zu schreiben, ansprechend formulieren zu können und den motorischen Notwendigkeiten des Bewegens von Zunge, Lippen und Unterkiefer – andere Faktoren ausschlaggebend, damit der Zuhörer den Sprechenden versteht. Die Rede ist hierbei von der Atmung. Erst das Ein- und Ausatmen gibt dem, was wir sagen wollen, Klang. Erst durch die Atmung erzeugen wir Stimme. Erst wenn wir Stimme haben, verfügen wir über Persönlichkeit, verfügen wir über die Macht uns auszudrücken, Informationen zu übermitteln und bei unseren Hörern Vertrauen zu erwecken und Kompetenz in dem, was wir tun, zu erzeugen.

Daher soll im Folgenden ein Abriss über die didaktischen Möglichkeiten gezeigt werden, wie Schüler der deutschen Sprache kompetent und sicher in der ihnen fremden Sprache unterrichtet werden können.

Neben der optischen Erscheinung einer Person (55 %) zählen die Präsenz der Stimme (38 %) und der Inhalt dessen, was gesagt wird (7 %) zu einer positiven persönlichen Ausstrahlung. Die Stimme selbst besteht aus der Tonfarbe, dem eigenen Gehör, der technischen Aussprache, der Körpersprache und der eingesetzten Atmung. Daraus erzeugt sich die Sprachmelodie, welche ausschlaggebend für die persönliche Ausstrahlung ist. Dass wir durch Sprache „Persönlichkeit“ erzeugen, hat etymologischen Ursprung. „Persönlichkeit“ kommt aus dem lateinischen „personare“. Das heißt „durch-tönen“ – also durch den Ton.

Um diese Persönlichkeit zu kreieren und mit ihr Menschen zu gewinnen, muss also mehr getan werden als nur eine Sprache in Grammatik und Wortschatz kennen zu lernen.

Betrachten wir nun die einzelnen Aspekte der Stimme:

*„Was das Ohr beleidigt, vermag nicht in die Seele des Menschen einzudringen.“*

*(Quintilian, römischer Schriftsteller und Gelehrter, ca. 35 – 96 n. Chr.)*

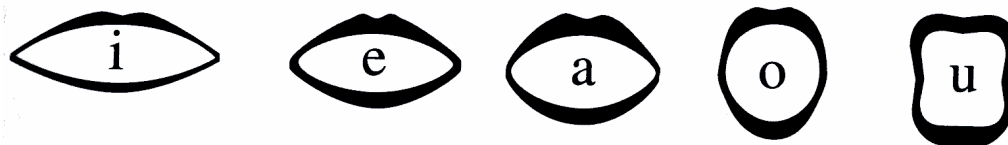
Die Ton- oder auch Klangfarbe der Stimme ist das, was über physikalische Schwingungen an das Ohr des Hörers dringt und bei diesem einen ersten unbewussten Eindruck seines Gegenübers erzeugt. Diese Klangfarbe kann melodisch, sanft, dynamisch sein – einfach so, dass man den anderen wahrnimmt. Die Klangfarbe kann aber auch schrill, flau und brummig sein. Dann hören wir weg. An der Klangfarbe ihrer Stimme arbeiten vor allem Sprechkünstler wie Sänger, Redner, Schauspieler, weniger die Schüler, deren Ziel es ist sich verständlich in einer fremden Sprache zurechtzufinden und in dieser zu kommunizieren. Doch die Klangfarbe verändert sich auch im Laufe der Zeit, wenn an den übrigen Aspekten der Stimm- und Sprachqualität gearbeitet wird.

Der Zwilling Bruder der Sprache ist das Gehör. Das eigene Gehör als Teil der eigenen Stimme zu erkennen und dieses als notwendig für die Qualität der sprachlichen Persönlichkeit anzunehmen, weiß jeder, der sich schon auf Anrufbeantwortern oder Aufzeichnungen gehört hat oder gar seine Stimme als erschreckend anders in einem Plenum durch die Lautsprecher mittels eines Mikrophons gehört hat. Sich diese Situation allerdings bewusst zu machen, gelingt ohne

Hilfestellung nur wenigen. Das Thema „Gehör“ soll hier allerdings, aufgrund der allzu medizinischen und physikalischen Färbung, nicht weiter vertieft werden.

✓ Eine Übung für Schüler, damit diese ihre Stimme kennenlernen und akzeptieren können: Kurze Vorträge – sowohl Gelesenes als auch die freie Rede – auf Band aufnehmen und in der Gruppe anhören. Dies führt anfangs zu Irritationen bei dem betroffenen Schüler und Lächeln bei den Zuhörern, doch gibt sich dies schnell, da alle Schüler diese Prozedur durchlaufen müssen.

✓ Eine Übung zur Schulung der eigenen Wahrnehmung dessen, was gesagt wird: Mit geschlossenen Augen sprechen, dem Klang der eigenen Stimme lauschen und auf Zäsuren im Stimmfluss achten. Im Laufe der Zeit werden die Schüler ihre Stimme als „in Ordnung“ oder als „angenehm“ empfinden. Diese Übung kann auch in der Gruppe angewandt werden, indem alle die Augen schließen und nach Ende des Vortrages für sich entscheiden, was sie an der gehörten Stimme anspricht oder eben nicht.



Die Fähigkeit die eigene und auch die fremde Sprache ansprechend artikulieren zu können, basiert vor allem auch auf der technischen Arbeit mit unseren Mundwerkzeugen – Kiefer, Lippen, Zunge. Damit die deutsche Standardsprache verwendet werden kann, müssen die Vokale und die Konsonanten klar artikuliert werden. Um die Vokale a, e, i, o, u deutlich zu bilden, liegt die Zunge locker im hinteren Kiefferaum und die Lippen übernehmen die Arbeit. Jeder Vokal hat eine eigenen Lippeneinstellung, anhand derer auch gehörlose Menschen erkennen können, was gesagt wird, wenn die Lippeneinstellung korrekt angewandt wird.

aus: Reichel, G.: Standing ovations. Forchheim

Artikulatorische Klassifikation der deutschen Konsonanten

Artikulations-orte	Artikulationsstellen	Artikulationsorgane	Oberlippe	Zähne	Zahndamm	Harter Gaumen		Weicher Gaumen	Zäpfchen	Kehlkopf			
			(Labium)	(Dentes)	(Alveolen)	(Palatum)		(Velum)	(Uvula)	(Larynx)			
			Zunge										
					Z.spitze (Apex)	Z.kranz (Corona)	Z.rücken (Dorsum)						
Artikulationsweise	Bezeichnung der Konsonanten		LABIALE		DENTALE	PALATALE		VELARE	UVULARE	LARYNGALE			
			BILABIALE	LABIODENTALE	APICOALVEOLARE	PALATOALVEOLAR	PALATODORSALE	VELARDORSALE					
Engebildung	FRIKATIVE	stimml. (fortis)		f	s	ʃ	ç	x					
		stimmh. (lenis)		v	z	(3)	j	ʁ		h			
Verschlußbildung – mit folgender oraler Öffnung	EX-PLOSIV-LAUTE	stimml. (fortis)	p		t			k					
		stimmh. (lenis)	b		d			g		ʔ			
– mit Öffnung und folgender Engebildung	AFFRIKATEN		pf		ts			(kx)					
– mit gesenktem Gaumensegel	NASALE		m		n			ŋ					
– mit seitlicher Engebildung	LATE-RALE					l							
– mit intermitt. Verschluß	VIBRATIONSL.				r				R				
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m

Für die deutliche Aussprache der Konsonanten ist wiederum vor allem die Zunge das dominante Werkzeug. Sie bildet den harten Ton des Buchstabens durch ihre Position am oberen Gaumen – vorn, seitlich oder hinten. Die Lippen sind hierbei verschlossen, so dass es am Ende des Tonprozesses zum Plosivlaut des Konsonanten kommt.

aus: Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1990

Um sein Gesicht optimal für ein akkurates Sprechen vorzubereiten, soll Gesichts- und Stimmgymnastik betrieben werden. Als Gesichtsgymnastik bietet es sich an Grimassen jeder Art zu ziehen, damit alle Muskeln gelockert werden.

✓ Man kann die Stirn kraus ziehen, die Augenbrauen runzeln und wieder hochziehen, die Nasenflügel blähen ebenso wie die Wangen. Man kann den Mund aufreißen, den Unterkiefer nach vorn und nach den Seiten schieben, die Zunge weit rausstrecken, die Zunge an die Nasenspitze führen u. v. m.

✓ Stimmgymnastik ist vergleichsweise unauffällig: Die Lippen locker aufeinander legen und einen leichten Summton erzeugen, so dass die Lippen kribbeln. Weiterhin tief durch die Nase weit in den Bauch einatmen und mit jeweils einem entspannten Grundton (= Ton, für den ich mich nicht bewusst entscheiden muss) jeden Vokal langsam aus dem Körper „fließen lassen“. Wenn man den Ton 10 Sekunden halten kann, ist das gut. Auch mit Konsonanten trainiert man die Stimme, indem der Atem zum Erzeugen des Tones so lang im Körper nach „oben gedrückt wird“, so dass der Ton automatisch aus uns heraus platzt.

Da aber nicht nur der Kopf an der Stimme beteiligt ist, muss auch schon bei der Sprechgymnastik darauf geachtet werden, dass die Körperhaltung ordentlich ist.

✓ Dies erreichen wir ganz schnell, wenn wir die Arme seitlich, rückwärts und emporen strecken. Auch „Windmühle“ mit den Armen entspannt unsere Sprechmuskulatur. Der Rücken soll gerade sein, der Kopf erhoben, die Schultern hängen locker.

Allein durch diese Kleinigkeiten, erhält der Sprecher eine ganz andere Körpersprache, die der Glaubwürdigkeit dessen, was er sagt, dient.

Auch Lernende einer Fremdsprache werden im Laufe ihrer Bildungskarriere und darüber hinaus vor Gruppen sprechen müssen. In solchen Momenten ist es irrelevant, ob sich diese Person schriftlich hervorragend auszudrücken vermag. Hier kommt es nur auf die Präsenz des Sprechers an. Erreicht wird dies durch die oben genannte ordentliche Artikulation der Töne und die Art und Weise, wie er vor der Gruppe steht. Eine sichere Gesamtkörperhaltung dient dem gesamtökonomischen Einsatz der Sprechwerkzeuge.

*„Es spricht und singt der ganze Mensch vom Scheitel bis zur Sohle“ (Emil Hierhold)*

✓ Zur Übung dieses gesamtökonomischen Einsatzes sollen die Füße fest auf dem Boden stehen, nicht eingedreht, nicht überkreuzt. Stehen wir nicht fest, geraten wir in Bewegung und können uns nicht mehr auf das konzentrieren, was wir sagen.

Geschieht dies, verliert – auch die wohl trainierte Stimme – ihre Überzeugungskraft, die Töne werden undeutlich. Werden die Töne undeutlich, hat dies wiederum Einfluss auf die Körperhaltung, sie wird noch labiler.

✓ Wenn die Füße „geerdet“ sind, sollen aber nicht die Knie ganz durchgedrückt sein. Passiert dies, „erstarrt“ unsere Leibesmitte.

Diese kann dann nicht mehr atmen und wir verlieren das überzeugende Sprachtempo, werden schneller und undeutlich im Reden und wirken damit auf unsere Zuhörer nicht mehr kompetent.

✓ Sind unsere Knie allerdings ein wenig gebeugt, kann sich auch unsere Hüfte leicht – zwei, drei Zentimeter – hin und her bewegen.

Dies vermittelt dem Sprecher unbewusst die Sicherheit, alles im Griff zu haben und seine Zuhörer bemerken diese Bewegung kaum. Auch die Hände haben für das, was wir sagen, ihre Bedeutung.

✓ Wer mit den Händen fuchtelt, macht sich unglaubwürdig. Das will keiner. Die Hände in den Hosentaschen zu parken, ist aber auch nicht richtig. Es hemmt die Atmung und blockiert den Tonfluss. Wo also hin mit den Händen? Eine gute Möglichkeit ist das Halten des Konzeptpapiers oder aber das Verschränken der Hände – nicht der Arme – vor dem Körper.

Wer all diese Übungen für sich selber und/ oder mit seinen Schülern regelmäßig trainiert, wird schon bald feststellen, dass die Lautung verbessert wird und sich Sicherheit in der Rede einstellt.

*„Der Atem ist der Regler aller Dinge.“ (indisches Sprichwort)*

Wie oben schon erwähnt, gibt es ohne Atmung keine Stimme. Die Qualität des Atems und die Menge der Luft, die wir für unsere Töne benötigen, bestimmen, ob unsere Rede das erreicht, was sie soll: Kompetenz zeigen, Vertrauen erwecken, Sympathie erzeugen.

Atmung ist ein Automatismus und findet mit dem ersten Lebensschrei eines Babys seinen Anfang und endet mit dem Tod. Doch Atmen ist mehr als eine automatische Prozedur: Sie gibt Auskunft darüber, wie wir uns fühlen und wie wir auf andere wirken – dynamisch oder schlaff,

selbstbewusst oder unsicher. Der Atem ist hauptsächlich verantwortlich dafür wie wir stehen. Eine sichere Körperhaltung ist nur halb so überzeugend, wenn unser Atem flach und schnell ist.

Für deutliches und flüssiges Reden benötigen wir einen langen Atem, den wir uns von Babys abschauen können. Babys atmen automatisch ökonomisch – mit wenig Aufwand erzielen sie viel Erfolg. Babys praktizieren die Zwerchfellatmung. Diese sollen sich auch Redner aneignen und dient besonders dem Sprechen in einer Fremdsprache. Das Zwerchfell ist ein glockenförmiger Muskel, der die Brusthöhle von der Bauchhöhle trennt. Im Laufe der Jahre eignen sich die Menschen eine Zwangsatmung an, bei der sie nur in die Brust atmen und damit ein geringeres Luftvolumen in ihre Lunge lassen, als möglich ist.

✓ Wird die Zwerchfellatmung angewandt, wölbt man die Bauchdecke nach vorn, sodass der Inhalt der Bauchhöhle nach unten sackt, das Zwerchfell – ein elastischer Muskel – gibt nach und sackt ebenfalls nach unten, was der Lunge die Möglichkeit gibt sich auszudehnen. Nun kann die Lunge deutlich mehr Luft aufnehmen und steht in größerem Maße den Tönen zur Verfügung.

✓ Wer im Stehen Schwierigkeiten mit dieser Übung hat, legt sich am besten entspannt hin und atmet bewusst mit dem Zwerchfell.

✓ Wird diese Atmung beherrscht, kann am gesprochenen Text geübt werden. Hierbei muss der Lehrende darauf achten, dass die Schüler Buchstaben und Wörter genau artikulieren, denn sonst verkrampft sich das Zwerchfell und man bekommt Muskelkater.

Während dieser Übungseinheiten werden die Schüler den Eindruck haben, dass sie deutlich zu langsam sprechen. Anfangs wird dies auch so sein, doch dient dies dem Training der sprachlichen Gesamtkonomie und das Sprachtempo wird im Laufe der Zeit schneller werden, vor allem wegen der angewandten Zwerchfellatmung. Ein zweiter positiver Effekt dieser Atmung ist der reduzierte Kraftaufwand, den der Sprecher aufbringen muss um seine Worte zu artikulieren. Im Weiteren verändert sich der Grundton des Gesagten, die Zuhörer erleben eine ansprechende Tonmelodie, der sie gerne ihre Aufmerksamkeit schenken werden.

✓ Alles in allem ist es wichtig, dass Lehrende ein Vorbild in der konsequenten Anwendung dieser Übungen sind. Schüler, die eine Fremdsprache erlernen, sind – unabhängig vom Alter – unsicher, sich in der anderen Sprache zu präsentieren und werden zumeist den Weg der schriftlichen Kommunikation bevorzugen. Damit jedoch der gewünschte Effekt der Sprechrichtigkeit eintritt, muss darauf geachtet werden, dass sich Lehrer und Schüler für jede Übung Zeit nehmen.

Werden wir nun noch konkreter. In der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache wurde in einer persönlichen Erhebung festgestellt, dass Schüler zuvorderst die Schriftsprache können und sinnvoll anwenden wollen. Sie blenden aus, dass Sprache auch gesprochen wird, weshalb die Hemmschwelle sich nicht nur im Schriftlichen auszudrücken entsprechend hoch ist. 88 % der Befragten gaben an, dass es in der deutschen Sprache schwierig ist, den Wortschatz – schriftlich als auch mündlich – richtig zu benutzen und den entsprechenden Artikel zu verwenden, was vor allem an den fehlenden optischen Endungen – wie sie im slawischen Sprachraum typisch sind – als auch an den Komposita liegt (*die* Straße; *der* Brief, aber *die* Briefmarke). Diese Unklarheiten können nur durch dauerhafte Anwendung geklärt werden. Als einfach wiederum bezeichnete die Mehrheit das Erlernen der einzelnen Vokabeln und deren Flexion.

Hinsichtlich der Frage, was Lehrende während des Unterrichtens einer Fremdsprache beachten sollen, waren die Befragungsergebnisse eindeutig:

✓ Sie sollen Geduld mit dem Übenden haben.  
 ✓ Sie sollen den kompletten Unterricht in der Fremdsprache halten.  
 ✓ Sie sollen mit den Schülern gemeinsam üben und lernen.  
 ✓ Sie sollen das Erlernte und das Angewandte regelmäßig in kürzeren Abständen wiederholen.

✓ Sie sollen interessante Gesprächsthemen wählen, so dass die Angst zu sprechen minimiert wird.

Dieser Liste von Schülerempfehlungen an Lehrende schließen sich Empfehlungen an, was Lehrende vermeiden sollen, wenn Schüler mit Freude eine Fremdsprache erlernen und anwenden wollen:

✓ Sie sollen die Schüler nicht alleine üben lassen.

✓ Sie sollen langsam reden und den Schülern Zeit beim Reden lassen.

✓ Sie sollen verbessern, aber nicht kritisieren.

Was bedeutet dies nun aber für den Lehrenden des Deutschen als Fremdsprache?

Im Idealfall sollte der Fremdsprachenunterricht deutlich strukturiert sein – Wortschatz, Rechtschreibung, Grammatik, schriftlicher und mündlicher Sprachgebrauch – und in jeder Unterrichtseinheit alle Kategorien enthalten. Zum konkreten Training des Sprechens bieten sich längere Übungseinheiten an, damit die oben genannten Übungen zur Atemtechnik, Körperhaltung und Gesichtsmotorik mit genügend Zeit und Genauigkeit durchgeführt werden können. Sollte hierbei zu schnell oder oberflächlich gearbeitet werden, kann das Ergebnis gegenteiliger Art sein.

Die beste Methode um eine Fremdsprache auch in der Phonetik zu beherrschen ist natürlich der Umgang mit einem native speaker. Wer die Möglichkeit dazu hat, sollte so oft wie möglich einen solchen in seinen Unterricht integrieren. Wenn dies nicht möglich ist, so dienen Medien (Hörbücher, Filme, Fernsehbeiträge, ...) in der Zielsprache als adäquates Mittel.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Астрід Байц – учитель реального училища м. Ней-Ульм, Німеччина.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов в середній школі.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Наталія БОЖКО (Кіровоград, Україна)**

*У статті розглянуто формування умінь і навичок майбутніх вчителів іноземної мови до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів, проаналізовано теоретичні передумови дослідження розумової діяльності особистості.*

*The formation of future foreign language teachers' skills concerning the work of the development of pupils' thinking activities is investigated in this article. The theoretical pre-conditions of the individuality's thinking activity are analyzed.*

В останні роки на проблемі розвитку мислення учнів акцентується увага і з боку вчителя, і з боку вчених-педагогів, що свідчить про велике бажання педагогів щодо інтенсифікації та деякого спрощення, уніфікації власне процесу навчання. Однак, як свідчить практика, організація цього напряму методичної роботи у ряді шкіл не завжди опирається на міцний науковий фундамент, оскільки не дає досить високого ефекту, на який сподівається суспільство.

Мислення як процес є саме тією сферою, у котрій варто шукати більшість можливих шляхів для подальшого розвитку та удосконалення і конкретної особистості учня, і суспільства в цілому.

У цільовій комплексній програмі "Вчитель", яка була затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 року № 379, зазначається, що завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, збереженні і примноженні культурної спадщини і формуванні людини майбутнього.

Вчитель має досягти рівня такої людини, в якій, серед інших якостей, повинні бути інтелектуальне багатство, творчий розум, прагнення бути духовно багатою особистістю, постійне бажання збагачувати та розвивати свій розум, прагнути до виховання у дітей гнучкої, живої думки, співвідносною і адекватною вимогам часу.

Розумове виховання орієнтує людину на співіснування в усіх його складностях та в усьому розмаїтті. Учень розумово зростає лише за умов, коли його оточує атмосфера багатогранних інтелектуальних інтересів та запитів, коли його спілкування з оточенням вдумливе, пов'язане з постійними інтелектуальними пошуками.

Ефективність розвитку розумових здібностей школяра може виявитися лише у його діяльності, тому в основі якісних параметрів підготовки учнів передусім лежить діяльнісний підхід, спрямованість на процес і результат цього процесу, педагогічне вміння орієнтувати

школяра у процесі виконання роботи на практичний результат більшого чи меншого рівня узагальнення, методичне вміння реалізації потенціалу завдань та стимулювання мотивацій до виконання навчальних вправ, окремих видів робіт та загалом вивчення іноземної мови в школі.

Об'єктом вивчення у цій статті є рівень підготовки студентів вищих навчальних закладів до ефективної організації розумової діяльності учнів на уроках іноземної мови, тому ми маємо на меті з'ясувати основні напрямки і завдання у формуванні методик для його покращення. Також увага акцентується на висвітленні загальнотеоретичних та екстралінгварних чинників підвищення ефективності розумового розвитку, висвітлюється роль суто культурницьких тенденцій у формуванні інтелектуальних здібностей, доводиться теза про вплив іноземної культури та структури відбиття світу у знаках іншої мови на розвиток здібностей школяра, а також виділяються методичні підходи підготовки студентів до впровадження названих чинників у практику шкільного вивчення іноземної мови.

Світ прагне бачити вчителя вмілим, вдумливим вихователем учнів, який активно співпрацює з ними, створюючи таким чином поряд з іншими якостями певні зразки побудови і логіки мислительних процесів. У такого вчителя знання, набуті учнями, є інструментом, за допомогою якого вихованець свідомо здійснює нові кроки в пізнанні навколишнього світу. Сучасне суспільство, наука, культура вимагають людини не з стандартним, "зручним" мисленням, а цілісної, вдумливої особистості з індивідуально-творчим типом мислення.

Вагомий внесок у дослідження проблеми розвитку мислительної діяльності учнів внесли багато відомих педагогів і методистів, зокрема В.О. Сухомлинський, В.Ф. Паламарчук, Ю.К. Бабанський, А. Чирва. Так, В.О. Сухомлинський стверджує, що „повноцінне розумове виховання ми вважали можливим за тієї умови, коли навчання відбувається на фоні багатого інтелектуального життя колективу і особистості. ...при правильному вихованні він, підліток, відчуває духовну потребу віддати свої інтелектуальні багатства іншим людям і брати ці багатства від інших людей" [5: 283]. Подібної думки дотримується і В.Ф. Паламарчук, конкретизуючи твердження видатного українського педагога, що „педагогічною наукою і практикою доказано, що для успішного вирішення навчальних завдань, які розвивають мислення, школярам треба оволодіти такою системою загальних прийомів розумової діяльності:

1. визначення, пояснення понять;
2. аналіз та виділення головного;
3. порівняння;
4. систематизація;
5. конкретизація;
6. докази" [4: 46].

Особливий інтерес для нашого дослідження мають роботи авторів, які досліджують правильне застосування діалектичного методу до вивчення мислення як процесу засвоєння знань учнями (Б.М. Кедрова, П.В. Копніна та інші).

Цікавими у цьому аспекті є також дослідження психологів Д.Н. Богоявленського, С.Н. Кабанової-Меллер, Г.С. Костюка, Н.А. Менчинської, Я.А. Пономарьова, М.І. Шардакова та інших, які допомогли визначити кінцеві теоретичні позиції, зрозуміти особливості розвитку мислення у шкільному віці, визначити його закономірності. Зокрема Г.С. Костюк з цього приводу зазначає, що "засвоєння дитиною того, чого її навчають являється необхідною умовою її розумового розвитку. Але цей розвиток не зводиться до автоматичного засвоєння, до простого кількісного накопичення знань, умінь і навичок. Він характеризується якісними змінами розумової діяльності дитини, переходами від нижчого до вищого, виникнення у них нових рис спостережливості, пам'яті і мислення, розумовий розвиток відбувається значною мірою за рахунок засвоєння досвіду дорослих" [2: 520]. Роботи дидактиків А.Н. Алексюка, Л.Н. Аристової, Ю.К. Бабанського, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, В. Окона, М.Н. Скаткіна та інших окреслили перед учителями основні тенденції і напрямки формування знань та мислення учнів у проблемному навчанні, однак цим не обмежуються педагогічні пошуки щодо універсалізації можливостей вчителя впливати на вихованців саме на рівні мислення. У цьому аспекті цікавою є позиція П.Я.Гальперіна, який зважав і на



психологічні аспекти розвитку мислення учнів, зазначаючи, що "будь-яка нова розумова діяльність, наприклад уявлення, розуміння, мислення, настає після відповідної зовнішньої діяльності. Цей процес проходить декілька етапів, які обумовлюють перехід від зовнішньої діяльності до психологічної. Ефективним є те навчання, при якому враховуються ці етапи. В діяльності, яку виконує учень, є три сторони: орієнтовна, виконавча та контрольна. Орієнтовна сторона оснований на використанні учнями об'єктивних умов, необхідних для виконання певної діяльності. Виконавча сторона зводиться до послідовності етапів перетворення об'єкта діяльності. Контрольна вимагає від учня спостереження за ходом діяльності та співставлення її результатів з відповідними зразками, а при знаходженні розбіжностей – відповідного коригування орієнтовної та виконавчої складових цієї діяльності" [1: 264].

Учень та соратник П.Я. Гальперіна Н. Ф.Талізін розвиває концепцію поетапного формування розумових дій: етап створення схеми орієнтаційної основи діяльності, етап формування матеріальної діяльності, етап зовнішнього мовлення, етап внутрішнього мовлення, етап інтеріоризації дій [7: 67].

Вчитель початкових класів повинен турбуватися про формування логічного мислення у дітей з перших днів їх шкільного життя.

Інтелектуальний розвиток іде по двох лініях: функціональний розвиток інтелекту, який заключається в збагаченні його змісту новими розумовими діями, поняттями; стадіальний розвиток, який характеризується якісними змінами в інтелекті. І.Я. Лернер відзначає: „Щоб подолати засилля запам'ятовування готових знань, необхідно знайти місце в процесі навчання для творчої пізнавальної діяльності. Остання виникає, коли учні наштовхуються на задачі, проблеми, для рішення яких у них немає готових зразків: в цій ситуації учні вимушені самі шукати рішення проблеми, розмірковувати, самостійно добувати знання. Ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку у них творчого мислення є проблемне навчання, яке не випадково привернуло до себе в останні роки велику увагу" [3: 45].

Процес підготовки майбутніх учителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів у програмі вищих навчальних закладів має досить розмитий і несистематичний характер, тим паче, коли це стосується вчителів іноземної мови. Саме тому предмет нашого дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів на уроках іноземної мови вимагає всебічного і поглибленого аналізу.

Мета статті полягає в окресленні, науковому обґрунтуванні й удосконаленні методик формування вмінь і навичок майбутніх вчителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів на уроках англійської та німецької мови.

Методика формування вмінь і навичок майбутніх вчителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів на уроках іноземної мови забезпечується за наявності таких дидактичних умов: цілісності, безперервності, системності; побудови її у відповідності із завданнями та визначальними напрямками розвитку освітніх технологій на сучасному етапі; формування позитивної мотивації студентів до навчальної та педагогічної діяльності, потреби в постійному самовдосконаленні та саморозвитку; створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях. Для успішного розв'язання поставленого завдання необхідно звернути увагу на вирішення основних проблем становлення цього напрямку:

- з'ясувати визначальні тенденції у методиці формування вмінь і навичок майбутніх вчителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів, зокрема на уроках іноземної мови;

- систематизувати і удосконалити підходи до формування вмінь і навичок майбутніх вчителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів, зокрема на уроках англійської та німецької мови, а також створити предметно-реальні умови для їх формування;

- сформулювати й апробувати нові аспекти у методиці формування вмінь і навичок майбутніх вчителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів, зокрема на уроках іноземної мови;

- розробити науково-практичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів щодо впровадження і використання новітніх підходів до формування вмінь і

навичок майбутніх вчителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів на уроках англійської та німецької мови.

Все це вимагає належного методологічного підґрунтя дослідження, якими повинні бути насамперед визначальні положення наукової теорії про врахування загального, особливого та одиничного у педагогічній діяльності та концептуальні принципи філософських, психолого-педагогічних теорій про системно-цілісний і культурологічний підходи до вивчення проблем формування орієнтаційних завдатків особистості (зокрема під час уроків іноземної мови), про сутність людської особистості та чинники її формування, про взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів, взаємозалежність між розвитком особистості і організацією її навчальної діяльності, положення психологічної та педагогічної наук про форми і методи організації дослідження і навчального процесу.

Реалізація поставлених завдань передбачає використання різних методів дослідження, зокрема:

теоретичних: компонент-аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, нормативних матеріалів з проблеми дослідження, теоретичного моделювання та системного аналізу і синтезу при визначенні мети, завдань та гіпотези дослідження; методи пізнання (дедукція, аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, ідеалізація, конструктивізація) при обґрунтуванні теоретичних основ проблеми;

емпіричні методи: спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ю, індивідуальні та групові бесіди при масовому збиранні емпіричного матеріалу; педагогічний експеримент, який передбачає використання методів якісної та кількісної обробки отриманих результатів.

Наукова новизна, теоретична та практична значимість подібного дослідження полягає у формулюванні та визначенні прогресивних тенденцій у методиці формування вмінь і навичок майбутніх вчителів до роботи з розвитку мислительної діяльності учнів, зокрема на уроках іноземної мови, спробі узагальнити і оптимізувати підходи до формування вмінь і навичок студентів до подальшої роботи з розвитку мислительної діяльності учнів, а також розробці навчально-методичних рекомендацій з цієї теми і для викладачів вищих навчальних закладів та вчителів іноземної мови загальноосвітніх шкіл.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: – Изд-во МГУ, 1978. – 286 с.
2. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / под ред. Л.Н. – Проколюченко. – М.: Педагогика, 1988. – 610 с.
3. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 156 с.
4. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979. – 167 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям // Вибрані твори. У 5-ти т. Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – 345 с.
6. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – 250 с.
7. Тальзіна Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: Учебное пособие.– М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 240 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Божко** – викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, магістр філології.

*Наукові інтереси:* вивчення проблем розвитку інтелектуальних здібностей особистості, методичні аспекти підготовки сучасного вчителя.

## **МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ**

**Ніна ВОРОНКОВА (Кіровоград, Україна)**

*В статті йдеться про використання на заняттях з іноземної мови при роботі над текстом наукових методів дослідження: аналізу, синтезу та інтерпретації художнього тексту з метою удосконалення знань з іноземної мови.*

*This usage of scientific investigation methods (analysis, synthesis, interpretation) and the possibility of the application of different types of interpretation of fiction with the aim of further improvement of foreign languages skills are considered in the article.*

Об'єктом вивчення літератури є художній твір. У цьому зв'язку слід розрізнати текст і твір. Значення цих термінів унаочнюється в структурі літературно-художнього

комунікативного акту: автор – авторський твір – художній текст – читач (реципієнт) – читацький твір. Вперше художній твір – як ідеально-образна дійсність – з'являється у свідомості автора. Для того, щоб ознайомити зі своїм твором (назвемо його авторським твором) інших, письменник (адресант) змушений, використовуючи знаки певної мови, записати його. Такий матеріалізований, закодований у словесній формі авторський твір (у рукописному або надрукованому вигляді) прийнято називати текстом.

Текст, таким чином, виконує роль своєрідного повідомлення, котре адресант (письменник) робить доступним для сприймання. У зв'язку з цим адресатом, отримувачем текстуальної інформації, виступає читач (реципієнт). Саме у свідомості читача на основі друкованого чи рукописного тексту (внаслідок процесу читання) повинен витворитися власний (назвемо його читацький) твір. Поява читацького твору залежить від двох речей: по-перше, від якості самого тексту (а отже, від майстерності письменника), по-друге, від обсягу внутрішнього світу читача, від уміння реципієнта спілкуватись з художнім текстом, розбудовувати на його основі (в уяві) власний літературний твір (такого типу навички формуються на заняттях літератури).

Таким чином, художній текст – це знакова система, покликана, з одного боку, матеріалізувати авторський твір, а з іншого, сприяти постанню в уяві реципієнта читацького твору.

Окремо слід сказати про підтекст. Іноді художній твір, в тій чи іншій мірі, поєднує два макрорівні: текстуальний (або актуальний) та підтекстовий (або потенційний). Власне, підтекст (чи затекст) виражає прихований, неявний смисл висловлювання (у цьому зв'язку говорять ще про імпліцитний смисл), на відміну від тексту, що демонструє відкритий, експліцитний смисл. Підтекст виникає завдяки конотації – здатності мовних одиниць виражати, крім основного значення, ще й додаткові (семантичні, стилістичні, емоційно-експресивні), внаслідок деформації прямого змісту словесних значень під впливом контексту і позамовних факторів – відтворюваної ситуації, позиції мовця, його комунікативної мети.

Для пізнання літературного твору використовуються наукові методи дослідження, переважно у спрощеному варіанті. Ідеться про аналіз, синтез та інтерпретацію.

Аналіз полягає у розчленуванні літературного твору на компоненти, складові частини. Аналізуючи елементи твору, досягаємо своєрідності цілого художнього феномену. Синтез (з грецької – з'єднання, складання), натомість, полягає у вивченні предмета дослідження в його цілісності, неповторності. За допомогою операції синтезу „твір фіксується... в історичній епосі, соціальному середовищі, духовній ситуації свого творення і прочитання". Методом, що поєднує і аналіз, і синтез, є інтерпретація (з латинської – тлумачення, роз'яснення). Інтерпретацію пов'язують насамперед із тлумаченням смислового боку літературного твору на різних структурних рівнях через співвіднесення з цілістю вищого порядку. Наприклад, будь-які елементи (мотиви, персонажі, тропи тощо) мусять співвідноситись із відповідним контекстом твору або позатекстовою ситуацією.

Сучасне літературознавство пропонує філологам у школі використовувати не лише аналіз твору – „систему послідовних дій... дослідника, спрямованих на пізнання твору як художнього феномена" (його різновиди: ідейно-тематичний, проблемний, пообразний аналізи тощо), а й види інтерпретацій: герменевтичну, екзистенціалістичну, феноменологічну, структурально-семіотичну, архетипальну тощо. Це допоможе не лише більш повно розкривати перед учнями ідейно-художні цінності твору, але, передусім, сприятиме виробленню умінь та навичок пізнання літературного артефакту (вартісні навіть після закінчення учбового закладу), сформування повноцінної естетичної (художньої) свідомості.

Основними категоріями художнього тексту є автор і персонаж, які завжди займають центральне положення у художньому творі. Це є наслідком його антропоцентричності (аспект співвідношення «автор-текст-читач»). Це зумовлює і шлях інтерпретації художнього тексту, в основі якого завжди лежить антропоцентричний підхід. Слід зазначити, що такий підхід до аналізу художнього твору базується на інтерпретації тексту в аспекті його створення (позиція автора) та сприйняття (позиція читача), в аспекті його дії на читача, а також і в дериваційному аспекті.

Автор і персонаж є носіями суб'єктивного та об'єктивного. Це пояснюється тим, що точка зору персонажа, його почуття та думки трактуються як диктальні, а почуття, які виражаються автором як модальними. Проте, у цілісному тексті диктально-емотивні та модально-емотивні смисли переплітаються, як наслідок утворюючи ядро емотивного змісту тексту. Важливо зазначити, що образи автора та персонажа завжди протистоять один одному, вони не є рівноправними у художньому творі

Суб'єктом мовлення в художньому тексті виступає письменник, який через різні форми викладу художньої інформації представляє свій образ світу. Традиційна власне авторська форма викладу художньої інформації полягає в тому, що вся художня інформація подається з точки зору всезнаючого автора; автор як оповідач перебуває над світом персонажів: він знає все про всіх, навіть їх думки та переживання; оповідач не бере участі у сюжетній дії; всі персонажі художнього тексту позначаються формами третьої особи [2: 239].

Мороховський А. наголошує на тому, що необхідно розрізняти поняття образу автора та оповідача – персонажа, який є еквівалентним образу автора, від лица якого ведеться розповідь, чи який еквівалентний до нього. У сучасній художній прозі нерідко можна зустріти одночасне використання об'єктивного та суб'єктивного типів оповіді, що чітко протиставляються один одному [4: 229-230].

Онтологічна природа образу автора визначає існування в тексті інтенціональних модальних значень чи, у іншій термінології, суб'єктно-оціночної модальності [3: 100].

На основі різночитання, як засвідчує практика інтерпретації художнього тексту, трапляються довільні перенесення, тобто ототожнення особи автора або з протагоністом (героєм – антигероєм, ліричним героєм чи т. зв. “ліричним Я”), або з певними ситуаціями, “історіями”, проблемами, темами твору на всю його “тональність”, художню тенденцію тощо.

Аналіз літературного твору – логічна процедура, сутність якої полягає у розчленуванні цілісного літературного твору на компоненти, елементи, в розгляді кожного з них зокрема та у взаємозв'язках з метою осягнення, характеристики своєрідності цього твору. Аналіз літературного твору опосередковується розумінням специфіки художньої літератури і структури літературного твору, його безпосереднім естетичним сприйняттям.

Мета, предметна спрямованість свідомості аналітика, застосовані при цьому методи визначають види аналізу літературного твору (естетичний, психологічний, соціологічний тощо), які можуть здійснюватися різними шляхами (проблемно-тематичний, пообразний, цілісний, «за актором» (повільне читання).

#### Аналіз і інтерпретація

Аналіз літературного твору обстоюється і традиційно здійснюється прихильниками описової поетики, яка бере свій початок з «Поетики» Арістотеля. Літературознавчі школи, які продовжують традиції, започатковані Платоном, розробляють засади і методіку рецептивної поетики, замість аналізу літературного твору здійснюють його інтерпретацію.

Аналіз літературного твору та його інтерпретація дуже близькі, тому прихильники прагматичної поетики тепер вживають спарений термін «аналіз-інтерпретація», який передає поняття про сукупність аналітико-синтезованих процедур, методів, прийомів, що використовуються в складному процесі осягнення своєрідності завершеного літературного твору, зафіксованого в тексті.

Інтерпретація художнього тексту є складною діяльністю, яка включає в себе дії по сприйняттю, розумінню письмового/усного тексту та його елементів, а також здатність висловлюватись письмово або усно. У зв'язку з цим вона може виконувати функцію засобу розвитку і удосконаленню вмінь як у рецептивних, так і в експресивних видах мовленнєвої діяльності. Існують різні види інтерпретації художнього тексту, які можна використовувати при навчанні іншомовному мовленню. на всіх етапах. В.А. Лукін розрізняє теоретичні та нетеоретичні форми інтерпретації. До теоретичної форми інтерпретації він відносить інтерпретацію, якій передують лінгвістичний аналіз тексту. Нетеоретичними формами є інтертекстуальні та внутрішньо текстові форми інтерпретації. До перших належить рефлексія письменника над чужим текстом в формі художнього тексту. Ця форма

інтерпретації може з успіхом застосовуватись як засіб удосконалення мовленнєвих вмінь при виконанні наступних завдань:

1. Прочитайте інтерпретацію оповідання/вірша, яку написала інша особа. На основі цієї інтерпретації напишіть своє оповідання /вірш, які відповідали б цій інтерпретації. Прочитайте твір іншого автора та порівняйте його з вашим твором. Зверніть увагу на те, чи є схожість та різниця в ідейно-тематичному змісті, структурі, використанні мовних засобів.

2. Прочитайте епіграф до невідомого вам художнього тексту, який відображає основну ідею. Напишіть свій власний текст, який відповідав би цьому епіграфу. Порівняйте ці два тексти. Зверніть увагу на те, чи є схожість та різниця в ідейно-тематичному змісті, структурі, використанні мовних засобів.

3. Спираючись на список стилістичних засобів, які використав автор у невідомому вам оповіданні /віршику. Напишіть свій власний твір. Прочитайте твір автора та порівняйте його зі своїм. Встановіть схожість та відмінності в ідейно-тематичному змісті, структурі, стилі.

Для внутрішньотекстових форм інтерпретації є типовим те, що їх тексти-носії лежать в основі художніх текстів. До таких форм інтерпретації належать заголовки, текст в тексті, мета текст в тексті. Найбільш успішно в процесі інтерпретації може використовуватись заголовок. Заголовок вміщує інформацію про текст, про його художній код і про можливу інтерпретацію. Заголовок може успішно використовуватись на всіх етапах навчання іноземній мові і може бути використаний при виконанні наступних завдань:

1. Прочитайте заголовок, висловіть думку, де відбуваються події, про які йдеться в тексті.

2. Прочитайте заголовок. Як ви думаєте, в який час відбуваються події в тексті.

3. Назвіть стилістичні особливості тексту: функціональний стиль, функціонально – змістовий тип мовлення, ступінь експресивності і т.д.

4. Висловіть думку, як автор ставиться до подій, що описані в тексті.

5. Напишіть своє оповідання, яке могло б мати такий заголовок.

Варто відмітити, що інтерпретація розглядається зазвичай у поєднанні з лінгвістичним, лінгвістичним та літературознавчим аналізом. Деякі автори спираються на аналіз лінгвістичних структур, залучаючи положення теорії сприйняття, орієнтуючись на ідейно-естетичний сенс, на літературознавчий аналіз. Художній текст можна розглядати як самостійне художнє явище. Тоді в процесі аналізу тексту встановлюються внутрішньотекстові зв'язки, контекстуальна взаємодія засобів різних мовних рівнів, змістова і естетична значимість елементів тексту в їх взаємодії. Його можна розглядати також як частину вираження чогось більш вагомого, ніж сам текст. Тоді сам текст є лише засобом встановлення типологічних рис художнього феномену більш високого рівня. Перший підхід характерний для аналізу в рамках лінгвістичних і стилістичних досліджень, другий – в сфері літературознавчого та естетичного аналізів твору.

І.А.Арнольд розглядає також два підходи к художньому тексту: 1) з позиції «стилістики автора» (адресанта мови, стилістика кодування), 2) з позиції «стилістика сприйняття» (стилістика адресата мови, стилістика декодування). «Стилістика від автора» походить з поглибленого вивчення історичної та політичної ситуації в країні, де був написаний твір, філософських та естетичних поглядів автора, особливостей творчості автора в період створення твору, фактів його біографії, які вплинули на творчість даного періоду. Таким чином, підхід до тексту з позиції стилістики відправника мови переважає при історично – літературному і літературознавчому аналізі художнього твору. При підході до тексту з позиції стилістики декодування аналіз концентрується на самому тексті, його раціональному і емоційному впливу на читача і має лінгвістичну спрямованість. Обидва напрямки аналізу – і аналіз з позиції «стилістики від автора» і аналіз з позиції «стилістики сприйняття» – не ізольовані один від одного, вони взаємодіють і доповнюють один одного

Так, І.В.Арнольд описує метод інтерпретації, який об'єднує риси стилістики та літературознавчої стилістики. Як автор стилістики декодування, вона наголошує на особливій важливості аналізу лінгвістичних елементів художнього тексту, але звертає також увагу і на той факт, що художній текст має ряд особливостей і підхід до нього має бути іншим. Іншими словами, вона визнає необхідність інтерпретації художнього тексту, яка

поєднає риси лінгвостилістики і літературознавчої стилістики і перераховує наступні рівні аналізу літературного твору, кожен попередній з яких є змістом наступного, а кожен наступний – формою для попереднього:

1. Ідейно-тематичний зміст літературного твору – весь комплекс філософських, моральних, соціальних, політичних, психологічних та інших проблем і життєвих фактів та зображених подій, а також тих емоцій, які викликають ці факти і події.

2. Композиція і система образів, в яких розкривається зміст, фабула, характери, атмосфера.

3. Лексичне і граматичне вираження системи образів – мовні засоби зображення та виразові засоби мови.

4. Звучання тексту та його графічне зображення.

Грунтуючись на даному методі інтерпретації, на теоретичних положеннях Е. Різель, які відносяться до галузі макростилістики, однією із задач якої автор бачить інтерпретацію тексту, використавши план стилістичного аналізу тексту Г. Міхеля [7:79], може бути використаним наступний план інтерпретації художнього тексту, який базується як на інтерпретації твору в цілому, так і на інтерпретації окремих мовних явищ тексту:

I. Formulieren des Themas und hypothetisches Aufdecken des Ideengehalts.

II. Inhaltlich-kompositorische Besonderheiten des Textes, die zum Ideenausdruck dienen:

1. Darstellungsart.

2. Erzählperspektive. Erzähltypen. Räumlich-zeitliche Struktur des literarischen Werks (erzählte Zeit – Erzählzeit, System der räumlichen Verhältnisse innerhalb des Textes). Erzähltempo.

3. Schaffen von Gestalten der handelnden Personen. Redegestaltung (direkte Rede, indirekte Rede, innere Rede der Helden (innerer Monolog, erlebte Rede)).

4. Architektonische Mittel der Komposition (architektonische Anapher, architektonische Epipher, sprachliches Leitmotiv, architektonischer Parallelismus, architektonische Antithese).

5. Expressive Intonation des Textes (Pathos, Humor, Satire, Ironie, Sarkasmus, Grotesk).

III. Stilistische Elemente, die zum Ideenausdruck beitragen (lexische, morphologische, syntaktische, phonostilistische, graphostilistische).

Обговорюючи питання про можливість використання при навчанні різних видів інтерпретації, варто згадати творчо – образну інтерпретацію – «переклад» літературно-художнього твору на мову інших мистецтв. До такого виду інтерпретації належить сценічна постановка, ілюстрування літературно – художніх творів тощо. Цей вид інтерпретації може також використовуватись при навчанні іншомовному мовленню на всіх етапах, доказом цьому є рольова гра, під час якої відбувається інтерпретація образів літературних персонажів. Використання різних видів інтерпретації буде стимулювати інтерес студентів до інтерпретаційної діяльності, отже позитивно вплине на удосконалення їх мовленнєвих вмінь. Необхідним кроком до цього має стати розробка системи вправ і творчих завдань, які представляють різні види і форми інтерпретації і спрямованих на розвиток творчих мовленнєвих вмінь студентів.

Характерними особливостями художньої літератури є проявлення в кожному випадку індивідуального художнього ладу письменника, зумовленого його світоглядом, естетичним впливом, а також великим різномаяттям лексичних і граматичних мовних засобів в їх різних співвідношеннях один з одним. Саме тому питання інтерпретації художнього тексту в сучасній лінгвістиці продовжує залишатись актуальним і водночас складним. Завдання інтерпретації художнього тексту – здобути максимум закладених в ньому думок і почуттів художника. Іншими словами, на перший план виходить завдання опанування глибинної сутності художнього тексту як твору мистецтва слова. В такому випадку висока культура сприйняття художнього тексту, інтерпретація якого викликає найбільші труднощі, передбачає вміння відчутти складну структуру змістової інформації, особливо його внутрішню організацію, яка захована. Саме вміння проникати в глибину багатопланової структури художнього твору, здатність виявити його підтекстову сутність є показниками мовної компетенції, високої культури сприйняття художнього тексту.

Художній текст відповідає всім загально текстовим дефініціям: для нього є типовою структурно – змістова єдність, упорядкована послідовність одиниць, його складових, комунікативна направленість. Різниця між художнім текстом та нехудожнім (науковим і офіційним) полягає в специфіці його функціонування – естетичному впливі.

Художній текст являє собою достатньо складну структуру, повнота сприйняття якої залежить від рівня культури особистості, її фонових знань. Тлумачення декодування художнього тексту, яке передбачає аналіз співвідношення засобів висловлювання та змісту, який висловлює автор, уявляють собою також складне явище. Читання художньої літератури є як джерело набуття знань мови, так і вагомим фактором впливу на особистість, примушує її думати і аналізувати.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования). – М.: Просвещение, 1990.
2. Домашнев А. И. и др. Интерпретация художественного текста. – М.: Просвещение, 1989.
3. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 1998. –с. 100.
4. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: Учебное пособие. – Л., 1978. – с.229-230
5. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. – Л., 1972.
6. Лукин В. А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа. – М., 1999. –с.172.
7. Michel G. Einführung in die Methodik der Stiluntersuchung. – Berlin, 1972.- с.79.
8. Riesel E., Schengels E. Deutsche Stilistik. – Moskau, „Hochschule, 1975.
9. Галич О., Назарець В., Васильев С. Теорія літератури: Підручник.– К., 2001.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ніна Воронкова** – старший викладач кафедри германської філології Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* лінгвокраїнознавство, інтерпретація художнього тексту.

## КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Надія ГРИЦИК (Чернігів, Україна)**

*У статті досліджуються категорія культурологічної компетенції, її тлумачення, а також аспекти формування культурологічної компетенції в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.*

*This article investigates the category of culturological competence, its interpretations, and some aspects of the formation culturological competence in training future teacher of foreign language.*

**Постановка проблеми.** Вхідження України до європейського освітнього, культурного та економічного простору, інтеграція з європейськими країнами, інтернаціоналізація стосунків у різноманітних сферах діяльності людини диктує нове соціальне замовлення суспільства у галузі освіти. Культурне розмаїття сучасного суспільства спонукає кожну особистість до конструктивної взаємодії, до формування у собі позитивного ставлення до представників інших націй, до розвитку знань про культуру, що її оточують. На жаль, не кожна сучасна людина готова спілкуватися з представниками інших культурних груп. Причиною цього є несформована культурологічна компетенція. Її становлення відбувається в системі освіти, яка потребує педагогів, які б володіли цією компетенцією і змогли б донести її до своїх учнів. Саме тому культурологічна компетенція має бути невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя іноземної мови. Оскільки саме він зможе сформувати в учнів вміння жити разом із представниками різних національностей та поважати їх культурні традиції.

**Зв'язок з важливими завданнями.** У вимогах до професійної підготовки вчителя іноземної мови, які відображені у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти наголошується, що багатий спадок різних мов і культур Європи є цінним спільним джерелом для взаємного розвитку[4]. Отже, важливою сутнісною характеристикою сучасного вчителя іноземної мови та складовою його професійної підготовки, показником рівня сформованості педагогічної діяльності є культурологічна компетенція.

**Аналіз останніх досліджень.** Проведений нами аналіз педагогічної та методичної літератури засвідчив, що сьогодні є чимало як вітчизняних, так і зарубіжних публікацій, що розкривають ті чи інші риси культурологічної компетенції в навчанні іноземної мови

(Н. Бориско, Л. Голованчук, Р.О. Гришкова, О. Коломінова, Ю. Пассов, О. Селіванова, Г. Томахін, Є. Верещагіна, В. Костомарова, Л. Калініна, В. Топалова, L. Damen, D. Killick, C. Rramsch). Запровадження у зміст навчання культурологічного матеріалу в контексті діалогу культур та цивілізацій присвячені праці таких вчених В.В. Сафонова, Л.С. Цурікова. Зокрема, питанням інтеграції компонентів культури у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови присвячені праці: Н.М. Бібік, Н.Ф. Бориско, Т. Колодько, В.О. Калінін, С.Ю. Ніколаєвої, В.Г. Редька, Н.К. Скляренко та ін.

Але, не дивлячись на інтерес до проблеми, процес *формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови* залишається недостатньо розробленим і ми не знайшли наукового дослідження, котре цілісно й різноаспектно розкриває це поняття.

Тому *метою цієї статті* є спроба описати основні компоненти культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови в контексті реалій ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу.** У зв'язку з тим, що сучасні тенденції розвитку освіти пов'язані з необхідністю підготовки компетентного вчителя іноземної мови з високим рівнем культурологічних знань, який здатний здійснювати професійну діяльність в соціальному, економічному та культурному суспільстві, то вивчення іноземної мови неможливо здійснювати без ознайомлення з культурою країни [8]. Безперечно, адекватність такої діяльності вимірюється володінням саме культурологічною компетенцією. Так, наприклад, Н.О.Саєнко стверджує, що культурологічна компетенція – це здатність і готовність до діалогу культур, що ґрунтуються на комплексі засвоєних лінгвістичних знань, умінь і навичок з іноземної мови, знання сучасної соціокультурної системи країни, мова якої вивчається, а також історичних умов, що впливали на її становлення; країнознавчі знання і вміння здійснювати зіставний аналіз рідної та іншомовної культури [9].

У свою чергу *культурологічна компетенція* має декілька складових. У зв'язку з цим, вона може бути представлена наступним компонентним складом.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ		
комунікативна компетенція	дидактична компетенція	професійна компетенція
<ul style="list-style-type: none"> <li>• мовна (лінгвістична)</li> <li>• соціокультурна (країнознавча, соціолінгвістична)</li> <li>• мовленнєва</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчальна</li> <li>• мотиваційна</li> <li>• інформаційна</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• гуманітарна</li> <li>• соціальна</li> <li>• естетична</li> <li>• екологічна</li> <li>• міжкультурна</li> <li>• політична</li> </ul>

Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури з проблеми розвитку культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови [1; 2; 3; 6; 7; 11] дозволяє зробити висновок, що для вчителя іноземної мови основним і найбільш функціонуючим виступає **комунікативний компонент** як здатність коректно, з точки зору норми, ситуативно і контекстно адекватного використовувати іноземну мову в якості засобу усної та письмової комунікації в усіх сферах спілкування, а також як засіб особистісного вдосконалення у своїй педагогічній діяльності в різних освітніх і життєвих умовах (типах шкіл, класах).

Професійне володіння мовою майбутнім вчителем іноземної мови стає можливим за умови сформованості наступних компетенцій у складі комунікативного компоненту: мовна (лінгвістична), соціокультурна (країнознавча, соціолінгвістична), мовленнєва.

Ми поділяємо думку О.Сібіль, який стверджує, що комунікативна компетенція – це знання та вміння, які забезпечують об'єктивне сприйняття оточуючих, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, здібність емоційно відгукуватись на переживання людей, враховувати особливості особистості та психологічного стану співрозмовника [10].

Наступним компонентом, який входить до складу культурологічної компетенції вчителя іноземної мови – це **дидактичний компонент** (від грец. “didaskhein”; – навчати, пояснювати, доводити, а також – вчитися), який представляє собою систему набутих у ВНЗ знань з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, норм педагогічної етики,



соціальних функцій педагога. В основу дидактичного компоненту мають увійти навчальна, мотиваційна, інформаційна компетенції.

До складу культурологічної компетенції входить **професійна компетенція**. Це сукупність спеціальних предметних і міжпредметних знань і вмінь, що забезпечують успішність будь-якої діяльності.

У сфері професійної компетенції важливим є визначення ситуацій, що вимагають загальнокультурної підготовки. Їх можна порізно виділяти та класифікувати: відповідно до дисциплін та галузі знань, відповідно до цінностей та пріоритетів, що пропагують соціальні інститути і т.д. Саме тому в основу професійної компетенції мають увійти гуманітарна, соціальна, естетична, екологічна, міжкультурна, політична компетенції.

Орієнтуючись на складові культурологічної компетенції, можна говорити про ті аспекти формування культурологічної компетенції, на які варто зауважити в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. А саме, на :

- на розвиток світосприйняття студентів і підготовку їх до пізнання історії людства, своєї країни та свого народу, сприйняття себе як носія національних цінностей, взаємозв'язок між собою та усіма людьми планети у пошуку рішень глобальних проблем;
- розвиток комунікативної культури студентів, як духовного потенціалу громадянських прав людини (включаючи культурні та мовні права);
- навчання етичним та юридичним формам самовираження в суспільстві;
- навчання етики дискусійного спілкування та етикету взаємодії з людьми, які дотримуються різних поглядів з тих чи інших питань, або належать до різних віросповідань;
- розвиток потреби до самоосвіти [5: 100].

**Висновок.** Вищезазначене дає можливість зробити висновок, що культурологічну компетенцію вчителя іноземної мови варто розуміти як інтегровану здатність особистості, яка виражається через сукупність компетенцій у психолого-педагогічній та предметній галузях знань (комунікативна, дидактична, професійна) і яка дозволяє особистості:

- бути освіченою, володіти знаннями у різних галузях науки та мистецтва;
- відчувати себе суб'єктом культурно-історичного розвитку;
- розуміти закономірності процесу розвитку культури;
- розбиратись в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй;
- вміти спілкуватись в сучасному світі, керуючись культурними компонентами та образами різних народів.

**Подальші дослідження.** Ця стаття не розкриває всі аспекти проблеми, тому метою нашого подальшого дослідження є з'ясування рівнів сформованості культурологічної компетенції, а також дослідження педагогічних умов для формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Библер В.С. Школа диалога культур: Основы программы. – Кемерово: Алеф, 1992.-93 с.
2. Бориско Н.Ф. Діалог культур: необхідність, можливості і типи // Тези доповідей між нар. Науково-методичної конференції «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур новому тисячоліттю» – Дніпропетровськ: Дніпропетровський ун-т економіки та права, 2002. – С. 12-15.
3. Гришкова Р.О. Діалог культур як проблема сучасної освіти// Наук. Праці МФ НаУКМА. – Миколаїв, 2001. – Вип.1. – С.12-15.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003.- 273с
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Колективна монографія авторів. Бібік Н.М., Вашенко Л.С., Локшиною О.І., Овчарук О.В. та ін. – К.,2004
6. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – №3-4. – С. 5-10.
7. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: Липецк. гос. пед. ин-т, 1998. – С.159.
8. Програма з англійської мови для університетів/ інститутів( п'ятирічний курс навчання): Проект авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін.- К., 2001
9. Сасенко Н.А. Соціокультурний компонент в содержанию обучения иностранным языкам в техническом вузе // Соціокультурні аспекти навчання іноземних мов: Тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 2004. –С.162.
10. Сібіль О. Компетентність випускника школи // Зауч. – 2004. – №8(194)- С.12-16
11. Wallace M.J. Training foreign language teachers. – Cambridge: Univers. Press, 1995.-180 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Грицик – аспірант кафедри іноземних мов Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка вчителя іноземної мови.

## **РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Світлана ГУБА (Кіровоград, Україна)**

*У статті розглядається культурна самоідентифікація та умови її формування у майбутніх учителів іноземних мов засобами навчального тексту.*

*The article deals with cultural self-identification of would-be teachers of foreign languages and the necessary conditions for its formation by means of the educational text.*

Аналіз практики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах свідчить про те, що в основному навчальний процес орієнтований на розвиток мовної, мовленнєвої, соціокультурної та професійної компетенцій студентів. Але, оскільки студенти педагогічного вищого закладу освіти є майбутніми вчителями іноземних мов, у них також повинна бути сформована культурна самоідентифікація – симбіоз особистісної характеристики спеціаліста та його професійної якості. Перша проявляється як природа самої людини: інтелект, моральні почуття, її ціннісні орієнтації, змінені і вдосконалені у процесі прилучення до двох культурно-знакових систем Заходу і Сходу, які виявляється у її інтеркультурному мисленні, культурній неупередженості та культурній толерантності. Друга виступає як вміння використовувати форми навчально-виховної діяльності, спрямованні на актуалізацію культурологічного пошуку і знаходження загального і специфічного у контактуючих мовах [6].

Формування культурної самоідентифікації майбутнього вчителя іноземної мови у повній мірі залежить від особистої світоглядної парадигми викладача, який формує культурну самоідентифікацію студентів на основі країнознавчих і лінгвокраїнознавчих компетенцій через призму свого власного світосприйняття і забезпечується більш раціональною організацією навчання та конструктивним відбором навчального матеріалу на основі особистісно-орієнтованого характеру. Анкетування студентів I та II курсів Кіровоградського державного педагогічного університету виявило, що 60% опитаних вважають, що методично і тематично структурований мовленнєвий матеріал є одним із важливих факторів при формуванні культурної самоідентифікації майбутніх учителів іноземної мови. Під критеріями відбору Н.Ф. Бориско розуміє основні ознаки, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання його чи невикористання як навчального матеріалу: культурологічна і країнознавча цінність, автентичність, врахування адресата, інформативність та змістовність і тематичність [2: 116]. Одиницею відбору є текст.

Виходячи з цього, мета даної роботи полягає у визначенні ролі навчального матеріалу, зокрема, навчального тексту, у формуванні культурної самоідентифікації майбутнього вчителя іноземної мови.

На сучасному етапі існує велика кількість робіт, присвячених дослідженню тексту в різних аспектах. У багатьох роботах особлива увага приділяється лінгво-психологічним особливостям тексту, проблемі його розуміння (І.В. Арнольд, О.С. Ахманова, Л.Г. Бабенко, Б.В. Беляєв, І.М. Берман, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, А.А. Вейзе, І.Р. Гальперін, Т.М. Дрідзе, М.І. Жинкін, А.П. Загнітко, І.А. Зимняя, О.С. Кубрякова, О.М. Корніяка, О.О. Леонтєв, Н.Н. Сметаннікова, Н.В. Чепелева та ін.).

І.Р. Гальперін характеризує текст як твір мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю, об'єктивованим у вигляді письмового документа, літературно опрацьований відповідно до типу документа; твір, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразових едностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну визначеність [3]. За

визначенням О.С.Кубрякової текст – це інформаційне мовленнєве повідомлення з чітко оформленим цілепокладанням, орієнтоване на свого адресата [9]. А.П.Загнітко розглядає текст як середній елемент схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат) [7]. Як серединний (проміжний) елемент комунікативного акту, текст постає одночасно як і результат діяльності (автора), і як матеріал для діяльності (читача інтерпретатора). Оскільки будь-який текст має смислове наповнення та інформативність, він є універсальною одиницею комунікації. Завдяки текстовій діяльності передається інформація, виражаються почуття, відбувається взаємодія між людьми, описуються реалії оточуючого світу і мови. Таким чином, текст займає домінуюче місце у формуванні комунікативної компетенції студентів.

В дослідженнях феномену тексту аналізується художній та навчальний аспект його функціонування (Н.В.Войтікова, І.Г.Проскуракова, Н.В.Кулібіна та інші). Особливості навчального тексту при вивченні іноземних мов зумовлені, перш за все тим, що він обслуговує особливу сферу – навчальну – і виступає засобом навчання. Важливою характеристикою навчального тексту є наявність у ньому освітнього, культурологічного, виховного і розвивального потенціалу. Текст вміщує навчальну інформацію і є носієм загальних і професійних знань, культури (досвід, традиції, цінності). Він імпліцитно містить в собі способи і методи оволодіння навчальною інформацією та культурними цінностями. Засобами спеціальної організації навчального тексту можна вирішувати педагогічні задачі, а саме, впливати на розум, почуття, емоції і свідомість студентів, формувати загальну та інформаційну культуру, і що найголовніше, формувати комунікативну компетенцію студентів – їх здатність і готовність здійснювати іншомовне міжособистісне спілкування на основі діалогу культур через посилення культурознавчого аспекту в змісті навчання.

Проте об'єктивні умови, в яких проходить процес навчання іноземним мовам, варто кваліфікувати як досить складні. Не можна не погодитися із В.Л.Скалкіним, який відзначає, що навчання іншомовному спілкуванню організовується у певному соціально-етнографічному вакуумі, в якому діючі особи позбавлені індивідуальності, віку, емоцій, реальних потреб, соціальних і родових стосунків [17]. При цьому явно недостатньо розкриваються ціннісні орієнтири, культурні стандарти та елементи поведінки членів соціуму, мова якого вивчається. Студентам для опрацювання пропонуються тексти інформативного характеру, і вся робота зводиться до з'ясування того, що сталося, за яких обставин тощо [5]. Ми вважаємо, при засвоєнні основних функцій іншомовного навчального тексту лише в аспекті формування іншомовних мовних механізмів – граматичні, лексичні та фонетичні навички й уміння, – не відбувається засвоєння культурних і особистісних значень, які формують світогляд студента і впливають на його мотиваційну сферу. М. Полані вважає, що формально вимуштруваний розум, до якого не залучені особистісні смисли і знання, не принесе користі науковому прогресу [12]. Тому, з метою формування культурної самоідентифікації майбутніх учителів іноземної мови як особистісної характеристики спеціаліста та його професійної якості, необхідно розглянути критерії щодо відбору текстового матеріалу. В аспекті нашого дослідження, провідними є критерій автентичності матеріалів.

У методиці навчання іноземних мов існують різні точки зору щодо використання навчальних автентичних чи навчальних синтетичних текстів. Услід за С.К.Фоломкіною під навчальним текстом ми розуміємо будь-який текст, що лежить в основі навчання, незалежно від того, чи є він оригінальним, адаптованим чи складеним авторами навчальних матеріалів [19: 20]. Багато науковців (С.К.Фоломкіна, Є.В.Носонович) вважають, що тексти для читання та аудіювання мають бути автентичними, тобто такими, „які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, які створюються для реальних умов, а не для навчальних ситуацій” [20: 79], бо навчання живій мові можливе лише за умови використання матеріалів, які запозичені з життя носіїв мови. Є.В. Носонович вважає, що: 1) „препаровані” навчальні тексти втрачають характерні ознаки тексту, авторську індивідуальність і національну специфіку; 2) автентичні тексти є різноманітними за стилями та тематикою і тому викликають інтерес у тих, хто навчається; 3) вони ілюструють функціонування мови у формі, яка прийнята її носіями; 4) використання штучних, спрощених текстів може призвести в подальшому до труднощів сприйняття текстів з „реального життя” [10: 11–16].

Але існує також і інша точка зору, згідно якої не кожен автентичний текст здатен виконувати навчальну функцію. О.Л.Федорова, говорячи про доцільність включення необроблених автентичних матеріалів на початковому етапі навчання, висловлює побоювання, що вони можуть бути непосильними для студентів [18: 69]. Ми також дотримуємося думки, що на початковому етапі, коли студенти не володіють ще достатніми знаннями, не будь-який текст може бути використаний ефективно і в залежності від мети навчання читання/аудіювання ми можемо використовувати як автентичні так і синтетичні навчальні тексти. У багатьох випадках, особливо на початковому етапі, необхідна адаптація або самостійне створення текстів викладачем з урахуванням національних особливостей мовленнєвих творів з метою максимального досягнення автентичності. Більшість текстів у вітчизняних підручниках для початкового етапу вивчення іноземної мови у педагогічному ВНЗ є синтетичними. У їх змісті комбінуються різноманітні види навчальної роботи з метою засвоєння мови (фонетики, лексики, граматики). Це зумовлено тим, що навчання іноземної мови на початковому етапі характеризується рецептивно-репродуктивною діяльністю. Тобто, фонетичні, граматичні і лексичні навички формуються на основі базового навчального тесту у межах визначеної тематики. Підгонка текстів до необхідного для рівня початківців рівня часто робить їх нецікавими для читання, подальшого обговорення та аналізу – тексти не несуть емоційно-смыслового навантаження.

Для виявлення чинників, які впливають на емоційно-мотиваційний компонент культурної самоідентифікації студентів при опрацюванні навчальних текстів, було проведено анкетування, що охопило студентський контингент I та II курсів факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Оцінка значимості чинників, які визначають мотив і підтримують необхідний інтерес студентів при роботі з текстом, проводилась за критеріями “досить значимий” – 5 балів, “значимий” – 4 бали, “іноді значимий” – 3 бали, “не значимий” – 2 бали. Рівень їх наявності у навчальних текстах, відповідно, високий – 5 балів, достатній – 4 бали, середній – 3 бали, низький – 2 бали.

Порівняння отриманих результатів показало, що такий чинник як особистісна значимість, потрапивши у розряд домінуючих за його значущістю, має нижчу бальну оцінку рівня її наявності у тексті. Інші чинники, як то наявність граматичних конструкцій і лексичних одиниць, інформативність і культурологічна цінність теж домінують над рівнем їх наявності у навчальному тексті (див. табл. 1).

Таблиця 1

Факторна модель оцінювання студентами навчальних текстів

№	чинник	важливість показника	наявність у тексті
1	особистісна значимість	4, 8	3,2
2	інформативність	4,6	4
3	культурологічна цінність	4,5	3,65
4	граматичні конструкції	4, 65	3,38
5	лексичні одиниці	4, 7	3,63

При всій відносності отриманих результатів, вони дозволяють констатувати високий рівень значимості такого чинника як особистісна значимість, його вплив на мовну, мовленнєву і культуровідповідну діяльність студентів і його недостатню наявність у навчальних текстах.

Встановлення причин цього незбігу стало підставою для висновку, що при відборі текстового матеріалу необхідно дотримуватися принципів особистісно-орієнтованого підходу, центром якого є особистість студента, становлення його суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації та життєвого самовизначення [11]. Під час організації роботи з текстом основою для навчання спілкуванню є дві можливості його використання. Одна з них міститься у змісті навчального матеріалу [8]. Відомо, що найбільш успішним є читання тих текстів, інформація яких має для студентів особистісне значення, тобто відповідає домінуючому внутрішньому мотиву студента - мотиву пізнавального інтересу.

На жаль, варто констатувати, що підручники, які використовують при навчанні іноземній мові, не містять в повній мірі текстів особистісно-орієнтованого характеру, компенсуючи цей чинник або явним переважанням текстів інформативного характеру, або надмірним переважанням текстів

лексичним матеріалом [1; 13; 15; 21]. Рекомендовані Міністерством освіти і науки України зарубіжні підручники і посібники (Oxford University Press, Longman, Macmillan, Cambridge, Express Publishing), не завжди відповідають тематиці, запропонованій Програмою з англійської мови для університетів/інститутів з п'ятирічним курсом навчання [16]. У зв'язку з цим постає питання щодо створення синтетичних навчальних текстів для початкового етапу навчання іноземній (англійській) мові у педагогічному вищому навчальному закладі, тобто таких, які містять елементи особистісно-орієнтованого характеру:

- врахування вікових особливостей, інтересів і стилю життя студента або його оточення;
- тематична направленість;
- використання емоційно-експресивних мовних ресурсів (фразеологізми, риторичні питання, пряме звернення);
- формування завдань, що мотивують спілкування використанням мовних кліше (з'ясування, пояснення, доповнення, уточнення, зіставлення, перепитування, вираження згоди/незгоди, коментування, приєднання до чужої думки, спростування, інструкція).

Зазначені чинники покликані змінити основну схему взаємодії викладача та студента, який полягає в їх суб'єктно-суб'єктному навчальному співробітництві, в сумісному, дидактично організованому вирішенні навчальних комунікативно-пізнавальних завдань [8].

Проте роботу з навчальним текстом на занятті не треба абсолютизувати, і вона не повинна бути самоціллю, а має вважатись одним із видів діяльності, допоміжним засобом у засвоєнні змісту навчання і сприянні особистісному розвитку студента в контексті діалогу культур.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Англійська мова для перекладачів і філологів. I курс. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів/За редакцією М.О. Возної. – Вінниця: Книга, 2004. – 480 с.
2. Бориско Н.Ф. Теоретические основы создания методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранного языка (на материале интенсивного обучения немецкому языку): Дис. ...докт. пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. – 508с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2000. – 165с.
5. Гришкова Р.О. Педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 2000. — 20 с.
6. Губа С.А. Місце, роль та чинники формування культурної самоідентифікації у структурі професійної підготовки вчителя іноземних мов. Наукові записки. – Випуск 87. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 64 – 68.
7. Загнітко А.П., Домрачева І.Р. Основи мовленнєвої діяльності. Навчальний посібник для студентів денної, безвідривної та очно-заочної прискореної форми навчання спеціальності. – Донецьк: Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
8. Зимняя М.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
9. Кубрякова Е.С. Текст. Структура и семантика. – М.: Просвещение, 2001 – 428 с.
10. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностран. яз. в шк. – 2000. – №1.
11. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. Освітні технології: Навчально-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
12. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М., 1985. – 344 с.
13. Практический курс английского языка: I курс /Под ред. В.Д. Аракина. – М.: Владос, 2002. – 544 с.
14. Практичний курс англійської мови: Підручник /За редакцією О.Р. Заруми. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 552 с.
15. Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. Книга I: Навч. Посібник /За редакцією В.В. Янсон. – Київ: ТОВ «Логос», 2004. – 368 с.
16. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей. –К., 2001 – 245 с.
17. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
18. Федорова О.Л. Системная организация текстов как предпосылка интенсификации обучения аудированию в языковом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 262с.
19. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностран. яз. в шк. – 1985. – №3. – С. 20 –24.
20. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 207с.
21. Черноватий Л.М., Карабан В.І., та ін. Практичний курс англійської мови. Частина 1. Підручник для студентів молодших курсів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «Переклад»). – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 432 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Світлана Губа** – викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* культурна самоідентифікація майбутніх учителів іноземної мови.

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОБОТИ НАД ЧИСЛІВНИКАМИ У ТЕХНІЧНИХ ВУЗАХ

Петро ДЕЙКУН (Ніжин, Україна)

*Стаття присвячена проблемі підготовки вчителя іноземної мови до навчання числівників студентів технічних вузів. З урахуванням знань студентів, отриманих у школі, запропоновано диференціювати роботу над одиницями двох груп, пов'язаних із повсякденним життям і спеціальними цілями, підпорядкованими опису агрегатів і технічних процесів.*

*The article focuses on teaching numerals to mechanics students. Taking into account their school knowledge the author suggests differentiating work at two groups of numerals connected with everyday life and specific purposes of describing various devices and technical processes.*

При навчанні студентів технічних вузів специфічного опрацювання потребують багато мовних одиниць. Одним із найбільш складних явищ англійської мови є числівники, які належать до універсального засобу вираження кількісних відношень у трьох планах: семантичному, граматичному та лексичному [4: 34].

Робота над числівниками у технічному вузі залежить від їх вживаності в процесі вивчення англійської мови, що дає підстави поділити ці одиниці на дві групи: одна пов'язана з повсякденним життям і не має безпосереднього відношення до спеціальності, інша використовується для опису технічних агрегатів і процесів. Найбільш поширеною моделлю нумеральних сполучень, поширеною в повсякденному спілкуванні, вважають *числівник + іменник*, напр., *two dogs, five students, four pistons, two valves* тощо. Її частотність пояснюється самою природою нумеральних сполучень – слугувати номінацією кількісних ознак фрагментів дійсності [3: 123]. Найбільш важливим різновидом цієї моделі, який залучається при навчанні мови для спеціальних цілей, є сполучення числівника зі словами міри і ваги, назвами грошових знаків, часу, тобто одиницями, які співвідносяться з семантичним полем кількості, напр., *three dollars, two weeks, five kilometres* тощо.

При тренуванні числівників у повсякденному вживанні спираємося на ситуації, пов'язані з щоденною діяльністю студентів: опис класної кімнати, робота над датами, обговорення свят, днів народження тощо.

Уживання кількісних числівників першого та другого десятків активізуємо на початку першого заняття, обговорюючи у фронтальному режимі число об'єктів у класній кімнаті, поступово збільшуючи їхню кількість до двох десятків:

Викладач: *How many doors (ceilings, blackboards) are there in the room?*

Студент: *There is one door (ceiling, blackboard).*

Викл.: *How many windows are there in the room?*

Ст.: *There are two windows.*

Викл.: *How many lamps are there on the ceiling?*

Ст.: *There are three lamps on the ceiling.*

Викл.: *How many walls are there in the room?*

Ст.: *There are four walls in the room.*

Викл.: *How many flowers are there in the room?*

Ст.: *There are five flowers in the room.*

Викл.: *How many desks are there in the room?*

Ст.: *There are nine desks in the room.*

Викл.: *How many seats are there in the room?*

Ст.: *There are eighteen seats in the room.*

Після цього фронтального обговорення викладач нагадує студентам як утворюються числівники від 13 до 19 і присвячує наступну фронтальну вправу одиницям другого десятка:

Викл.: *How many chairs are there in the room?*

Ст.: *There are eighteen chairs in the room.*

Викл.: *How many coats are there in the wardrobe?*

Ст.: *There are eighteen coats in the wardrobe.*

Викл.: *How many pictures are there on the walls?*

Ст.: *There are thirteen pictures on the walls.*

Викл.: *How many books are there on the shelf?*

Ст.: *There are sixteen books on the shelf?*

Перед підсумовуванням обговореного викладач просить студентів оглянути предмети, що відповідають кожному числівнику і по черзі описувати кімнату та присутніх, послідовно просуваючись від одного об'єкта до двадцяти. Якщо студент не може назвати наступний предмет, перелік продовжує інший.

У другій частині першого заняття працюємо над числівниками, які означають дати народження, починаючи з фронтальної роботи над роком народження, який у більшості студентів групи збігається. Вчитель пояснює як читається дата, яка в англійській мові складається з двох числівників. Спочатку нагадуємо утворення та вимову числівника *nineteen* (*nine + teen*), а потім аналізуємо творення числівника *ninety*, до якого додається індивідуальний рік народження, напр., *nineteen ninety + six (seven, eight)*.

Для тренування порядкових числівників залучаємо дні народження студентів у такій послідовності. Вчитель запитує, хто народився певного числа, напр., *Who was born on the first (second)?*, а студенти відповідають, додаючи назву місяця згідно з моделлю, написаною на дошці: *I was born on the first of February*. Ця вправа продовжується до тих пір, поки всі студенти не розкажуть про свої дати народження.

Робота над порядковими числівниками продовжується на наступних заняттях на матеріалі дат: студенти записують її на дошці прописом, напр., *Monday, the twenty-first of September*. На початку кожного заняття черговий доповідає про дату та число відсутніх, що дозволяє протиставити кількісні та порядкові числівники, напр., *Today is the third of September. Three students are absent*. Викладач запитує студентів, що вони робили в попередні дні місяця, використовуючи сусідні порядкові, напр., *What did you do on the second of September?* Для підтримання навичок вживання порядкових числівників після обговорення дати на початку кожного заняття вчитель просить студентів пригадати, хто з однокурсників або видатних людей народився у той день або напередодні.

Особливу увагу приділяємо роботі над числівниками, пов'язаними зі святами й народними повір'ями: Днем знань 1 вересня, Різдом 7 січня, 8 Березня, Днем Перемоги 9 травня. Напередодні викладач запитує студентів, як вони святкуватимуть, а після них цікавиться, чи реалізували вони свої плани. Числівник "тринадцять" тренуємо, коли заняття випадає на тринадцяте число місяця, запитуючи студентів чи вірять вони в те, що ця цифра нещаслива і просячи пригадати випадки невдач, пов'язаних із цією датою.

Розглянуті прийоми роботи над повсякденним вживанням числівників спрощують їх використання при опрацюванні спеціальних текстів із підручника *Англійська мова* [1]: *The Diesel Engine* (с. 84-86), *Rotary Cultivators* (с. 131-132), *John Deere-8550* (с. 157-158).

Робота над числівниками для спеціальних цілей визначається одиницями, які вживаються у відповідних темах. Зважаючи на те, що текст *The Diesel Engine* містить числівники *1, 10, 16, 750, 5000, 5500, 20000*, на дотекстовому етапі тренуємо студентів у правильному вимовлянні тисяч, тому що одиниці до тридцяти постійно опрацьовуються під час навчального процесу. При роботі над числівниками, що позначають тисячі, викладач спочатку нагадує правило про їхнє утворення, звертаючи особливу увагу на відсутність закінчення множини, характерного для іменника [2: 150].

При тренуванні спочатку вчимо студентів називати цілі тисячі за допомогою запитань на зразок:

*How many kilogrammes of potatoes did your family grow last summer?*

*How many kilogrammes of potatoes did your neighbours grow last summer?*

*How many kilogrammes of potatoes did your relatives grow last summer?*

*How many kilogrammes of potatoes did your friend's family grow last summer?*

*How many litres of milk does your cow give every month?*

*How many litres of milk does your cow give every year?*

*What is the population of your village?*

*What is the population of your town?*

*How many students study at our institute?*

На другому етапі вчимо студентів сполучати тисячі з сотнями та десятками, використовуючи таблицю, яка містить дані про щорічний обсяг врожаю, отриманого на навчально-науковому виробничому підрозділі інституту:

Crops	2008 (c)	2009 (c)
peas	160	540
oats	370	170
rye	2020	1090
barley	3490	1420
wheat	3860	3300

На другому етапі вчимо студентів читати числівники повністю, для чого використовуємо уточнений варіант попередньої таблиці:

Crops	2008 (c)	2009 (c)
peas	149	497
oats	344	156
rye	1866	1009
barley	3213	1309
wheat	3557	3036

Робота завершується вправою на прогнозування майбутнього врожаю на основі даних попередніх років. Після перелічених підготовчих вправ читання студентами числівників, ужитих у тексті, не викликає труднощів.

При роботі над наступним текстом – *Rotary Cultivators* (с. 131-132) – вчимо студентів використовувати числівники для позначення довжини та дробів, що передбачає супутнє засвоєння таких одиниць як *meter, kilometer, diameter* та скорочень *rpm, mph, km/h, ft*. На дотекстовому етапі спочатку тренуємо вимову слів *meter, centimeter, millimeter, kilometer*. Для цього викладач пропонує студентам виміряти лінійкою різні предмети у класній кімнаті у міліметрах: ручок, зошитів, книжок, парт, вікон, дверей, дошки тощо. Один студент вимірює, інший, що стоїть поряд з ним, каже розміри у міліметрах, третій записує їх на дошці цифрою, а четвертий – словом. Якщо мовний варіант на дошці правильний, студенти записують його у зошит. На наступному етапі виміри, подані у міліметрах, перетворюємо у метри. Цю роботу один із студентів виконує на дошці, а решта – на місцях.

При тренуванні десяткових дробів нагадуємо студентам правила їхнього читання: ціла частина відокремлюється від дробової не комою, а крапкою, яка читається *point*. Кожна цифра як цілої, так і дробової частини десяткового дробу читається окремо. Нуль читається *nought*, тобто, 35.204 – *three five point two nought four* [2: 153].

Після нагадування правила викладач викликає студента до дошки для перетворення записаних раніше вимірювань у десяткові дроби. На післятекстовому етапі на матеріалі словосполучень із тексту тренуємося у трансформації метрів у міліметри, а міліметрів у метри: *457 mm, 1.2-2.4 m, 3 m, 250 mm, 230 mm*.

Вивчення числівників узагальнюється на матеріалі тексту *John Deere 8550* [1, с. 150], який містить нумеральні одиниці різних розрядів. Тому студенти отримують домашнє



завдання скласти списки різних моделей машин або тракторів, що містять числівники. Назви цих моделей обговорюються на початку заняття. Потім викладач цікавиться, які з них є на навчально-науковому виробничому підрозділі інституту та запитує, чи є там трактори *John Deere 8550*. Отримавши заперечну відповідь, викладач цікавиться, чи він необхідний для навчально-наукового виробничого підрозділу. Студенти не можуть дати точну відповідь, оскільки не знають технічних характеристик тракторів цього типу. Викладач пропонує звернутися до тексту і ознайомитися з ними. Під час роботи над текстом студенти записують технічні характеристики трактора *John Deere 8550* у таблиці на дошці й у зошитах.

Спочатку вголос читаємо перший абзац тексту: *The USA equipment giant Deere Company produced an all new 4-WD 8550 tractor The tractor is rated at 276 kW (370 hp) – that is a 34.7 % increase on its previous biggest model.*

Після ознайомлення з першим абзацом студенти зазначають, що в ньому подана загальна характеристика трактора і записують відповідні дані в першу колонку таблиці. Далі читаємо решту абзаців, поступово вносячи дані про цю модель трактора у відповідні колонки таблиці:

General characteristics	Parts	Characteristic of the parts	Improvements
Fuel tank – 908 litres	engine	276 kW (370 hp) 15,6 litres	34.7 % increase on its previous model
PTO output – 224 kW at 2100 rpm		1200 mm long and high 889 mm wide 1500-2100 rpm Bore and stroke measure 140 by 127 mm	40% heavier than next model 27% more powerful
Efficiency – 81% 59,2 kg of mass for each k/w of engine power	chassis	3378 mm wheelbase height – not higher than 4 metres turning radius – 5,7 m ground clearance – 425mm	203 mm longer than the 8450 and 8650 models
	hydraulics	transmission/hydraulic reservoir – 166 litres three-point linkage lift capacity of the linkage – 4589 kg.	

Після читання тексту один із студентів характеризує трактор, користуючись таблицею і мовною моделлю: *Something is/has...*. Наприклад: *The capacity of the tractor linkage is 4589 kg*. Потім студенти індивідуально виконують 5 речень із вправи Б, на стор. 159 [1], знаходячи у тексті відповіді на запитання: 1. *What is the rated power of the new 8550 tractor?* 2. *What advantages has the V8 design engine?* 3. *What are the operating speed range and the PTO output of the tractor's engine?* 4. *What are the height and the ground clearance of the new tractor?* 5. *What are the main characteristics of the hydraulic system?* Після виконання вправи викладач викликає одного студента до дошки і він, користуючись таблицею, відповідає на запитання вправи, які його товариші читають із місць. Підсумовуючи роботу над текстом, викладач просить ще одного студента охарактеризувати трактор *John Deere 8550* без опори на таблицю.

Таким чином, робота над числівниками у технічному вузі передбачає їхній поділ на дві групи, пов'язані з повсякденним вживанням, яке здійснюється на кожному занятті з залученням оточення та дат, та у зв'язку зі спеціальними темами, що передбачає дотекстове опрацювання числівників, які вживаються у відповідних текстах. Перспективи подальшого

дослідження полягають у підборі матеріалів для аудитивної роботи над числівниками у повсякденних і спеціальних контекстах.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бородіна Г.І. Англійська мова : підручник для студентів факультетів механізації сільськогосподарських вузів / Г.І.Бородіна, А.М.Спевак, Т.Г.Богуцька. – К. : Вища школа, 1994. – 205 с.
2. Верба Л.Г. Граматика сучасної англійської мови / Л.Г.Верба, Г.В.Верба. – К. : ТОВ "ВП Логос", 2003. – 352 с.
3. Швачко С.А. О нумеральных сочетаниях английского языка // Структурные аспекты слова и словосочетания / С.А.Швачко. – Калинин : Калининск. гос. у-т, 1980. – С. 123-127.
4. Швачко С.О. Квантитативні одиниці англійської мови : перекладацькі аспекти / С.О.Швачко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 128 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Петро Дейкун** – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Ніжинського агротехнічного інституту Національного університету біоресурсів і природокористування України.

*Наукові інтереси:* методика викладання англійської мови для спеціальних цілей.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

**Ольга ДІОРДІЯЩЕНКО (Первомайськ, Україна)**

*У статті проаналізовані питання підготовки сучасних вчителів іноземних мов, досліджено питання їх професійної компетентності та запропоновані підходи щодо формування професійної компетентності учителя на сучасному етапі.*

*The problems of training the modern teachers of foreign languages are being analyzed in this article, the questions of their professional competence are being researched and the approaches of formation professional competence of teachers in nowadays are being proposed.*

Проблема підготовки педагогічних кадрів нової генерації в контексті гуманізації і демократизації освіти в Україні постає сьогодні особливо гостро й пов'язана з тенденціями розвитку світового співтовариства. Це у повній мірі стосується питання підготовки вчителів іноземних мов. Поступове перетворення України в більш відкрите суспільство стало стимулювати широкий розвиток міжнародного співтовариства. Це, в свою чергу, вплинуло на соціальний статус іноземної мови як навчального предмета й поклато ще більшу відповідальність на професійну компетентність учителя іноземних мов. Крім того, розповсюдження нових інформаційних технологій, серед яких важливе місце посідають комп'ютерні мережі, можливість виходу в Інтернет висувають особливі вимоги до підготовки вчителя іноземних мов, пов'язуючи його імідж з професіоналом інноваційного типу.

Сьогодні досить часто якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглядається через поняття “професійна компетентність”. В теорії педагогічної освіти воно використовується паралельно з такими поняттями як “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”, “готовність до педагогічної діяльності”. Взагалі, характеризуючи одну й ту ж проблему, означені педагогічні категорії мають особливі змістові відтінки й вживаються в різних контекстах.

Так, готовність до педагогічної діяльності визначається як характеристика потенційного стану вчителя відносно його професійної діяльності. В цілому, готовність до дії трактується як стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій. Під готовністю розуміють озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками. Nowadays

Зміст поняття “готовність” психологи та педагоги розглядають як єдність трьох компонентів: когнітивного, емоційного, пов'язаного з поведінкою (Д. Катя, Д. Керч, М. Кровгильд); сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості (Э.Т. Козлов, Ю.М. Кулюткин); передумову цілеспрямованої діяльності, її реалізації, стійкості та ефективності (К.М. Дурай-Новакова, М.І. Д'яченко, Л.О. Кандибович); єдність спонукального (мотиваційного) і виконавчого (процесуального) компонентів (В.І. Селиванов); новоутворення (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін); психічний стан (А.Й. Капська, А.Г. Мороз, В.О. Сластьонін ). Проте наведені точки зору не суперечать

одна одній, а доповнюють, розкриваючи різні аспекти складного поняття. Слід зазначити, що всі автори розглядають готовність як передумову успішної професійної діяльності людини.

У педагогіці й психології існує велика кількість дефініцій цього поняття. Готовність – це: настанова, очікування, намір, феномен, явище, властивість, пильність тощо.

Розглядаючи поняття “професіоналізм”, необхідно зазначити, що воно має декілька значень: 1 – це заняття чим-небудь як професією; 2 – ступінь майстерності ; 3 – оволодіння основами й глибинами будь-якої професії. В довідковій літературі професіоналізм визначається, як “набута під час навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання трудових функцій; рівень майстерності та вправності у певному виді занять, відповідний рівню складності виконуваних завдань” [5: 325].

У сучасній психолого-педагогічній літературі з проблеми професійної компетентності вчителя існують різні точки зору. Частіше за все дослідники визначають компетентність, як одну із сходинок професіоналізму, тобто як систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних вчителю для здійснення педагогічної діяльності, виділяючи в структурі компетентності певний склад компонентів.

Ряд дослідників визначає професійну компетентність тільки через систему знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-потребної сфери особистості вчителя (В.А. Адольф, А.О. Вербицький, М.К. Кабардов, І.Б. Котов, Н.В. Кузьміна).

Декілька ширше розглядають професійну компетентність Т.Г. Браже, І.А. Зязюн, В.Ю. Кричевський, А.К. Маркова, В.В. Радул.

Так, Т.Г. Браже вказує на те, що професійна компетентність людей, що працюють в системі “людина – людина” визначається не тільки базовими знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світа навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії вчителя сфокусовано володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти й впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості [2: 92; 1: 29].

Тобто, професійно-компетентний учитель – це той, хто здатний здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів.

Розглядаючи наступний підхід до професійної компетентності вчителя, зазначимо, що, згідно з теорією змісту навчальної діяльності, головним змістом навчання повинні бути загальні способи дій з вирішення широкого кола завдань, щоб діяльність тих, хто навчається, була зорієнтована на опанування цими загальними способами. Відповідно до цього положення ряд вчених (О.І. Міщенко, Г.І. Саранцев, В.О. Сластьонін, С.А. Спирін) розглядають професійну компетентність майбутнього вчителя через ідею імітаційного моделювання задачної структури педагогічної діяльності й визначають її як міру результативності його діяльності під час вирішення педагогічних завдань. Означений підхід характеризується рядом позитивних особливостей. По-перше, визначення професійної компетентності за міру результативності діяльності вчителя дозволяє підійти до неї як до багаторівневого явища. По-друге, різноманітність педагогічних завдань, що вирішуються в процесі освіти, й складна структура діяльності свідчать про багатогранний, багатофункціональний характер професійної компетентності. По-третє, практична діяльність учителя реалізується в системі педагогічних завдань.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що занадто складно розрізнити поняття “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”, “професійна компетентність”, “готовність до педагогічної діяльності” у зв’язку з тим, що кожне з них характеризує окремий аспект підготовки вчителя до педагогічної діяльності. Всі вони не взаємовиключають один одного, а є взаємопов’язаними, розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність характеристик, що обумовлюють якість педагогічної діяльності, сприяють її вдосконаленню.

Розглядаючи питання про професійну компетентність учителя іноземних мов правомірно сказати про те, що відрізняє саме цього вчителя – це сформована іншомовна комунікативна компетенція.

Термін “комунікативна компетенція”, яким користуються дослідники, що працюють в галузі іноземних мов, вперше був запроваджений в науковий ужиток Д. Хаймзом. Він визначив його як “знання, що забезпечують індивідові можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури”. На нашу думку, необхідно говорити про іншомовну комунікативну компетенцію для запобігання дублювання назви різних понять.

На думку українських учених-лінгвістів, основними складовими компонентами галузі освіти “Іноземна мова” є три види компетенцій, розгалужених від родового поняття “комунікативна компетенція (іншомовна)”, а саме: мовленнєва компетенція; мовна компетенція; соціокультурна компетенція [4: 108].

Однак ці види компетенцій, в свою чергу, також включають цілий ряд компетенцій. Мовленнєва компетенція передбачає здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим чи виниклим комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Вона базується на чотирьох видах компетенції: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Отже, для формування мовленнєвої компетенції повинні бути сформовані мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Як відомо, мовна (лінгвістична) компетенція передбачає знання системи мови й правил її функціонування при іншомовній комунікації. Мовна компетенція також є інтегративною і включає цілий ряд компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну.

Як бачимо, при різноманітності компонентів, що дослідники виокремлюють у складі професійної компетентності вчителя іноземних мов, провідною залишається іншомовна комунікативна компетенція, яка, на наш погляд, тісно пов’язана з усіма іншими компонентами професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Відтак, ми вважаємо, що професійна компетентність учителя – це інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність соціального, полікультурного, аутопсихологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається. Специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компоненту.

Для формування професійної компетентності студентам педагогічних ВЗО необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації навчання, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення. Особливо актуальним це питання є для майбутніх вчителів іноземних мов.

Необхідним компонентом професійної компетентності вчителя є когнітивно-технологічний, до якого входять професійні знання, вміння, навички. Сучасному вчителю також необхідно володіти широким спектром педагогічних технологій та педагогічним менеджментом.

Говорячи про формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов, вважаємо за необхідне окремо розглянути іншомовну комунікативну компетенцію, що має бути сформованою в студентів факультетів іноземної філології. Дослідники визначають іншомовну комунікативну компетенцію, як засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки; ступінь володіння “технікою” спілкування іноземною мовою [3:36]. Слід зазначити, що знання мови складається з опанування чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо та аудіювання). У процесі виконання мовленнєвих дій, які є одиницями мовленнєвої діяльності, формуються навички, а в процесі виконання мовленнєвої діяльності формуються вміння. Засвоєння системи знань, поєднане з оволодінням відповідними навичками, – це основний зміст та найважливіше завдання навчання.

Особливе значення в підготовці педагогічних кадрів у сучасних умовах набуває об’єднання фундаментальної освіти й глибокого, міцного засвоєння наукових основ професійної діяльності з практичним оволодінням нею на основі формування в майбутніх

учителів практичних умінь та навичок. Так в наукових дослідженнях з'явився термін “педагогічні технології”, який об'єднує в собі категорії “класичної” дидактики разом із самими сучасними методами та прийомами – індивідуалізації, гуманітаризації, оптимізації навчально-виховного процесу.

Термін “технологія” використовується в широкому й вузькому значеннях. В широкому значенні – це засіб засвоєння людиною матеріального світу за допомогою соціально організованої діяльності, який містить три компоненти: інформаційний (наукові принципи), матеріальний (засоби виробництва), соціальний (спеціалісти, які володіють професійними навиками). У вузькому значенні – це конкретні технологічні прийоми.

Предметом педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителя та учнів в будь-якій сфері діяльності, що організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів та прийомів навчання чи виховання, з використанням комп'ютеризації та технічних засобів, а також без них. У результаті досягається стійкий позитивний результат при засвоєнні учнями знань, умінь і навичок, у формуванні соціальних норм поведінки.

Завданнями педагогічних технологій у сфері навчання іноземних мов є: набуття міцних знань, умінь і навичок мови, яка вивчається; формування соціально-цінної поведінки; вміння оперувати технологічним інструментарієм; розвиток технологічного мислення; вміння виконувати самоосвітню діяльність у сфері іноземних мов; вивчення технологічної дисциплінованості в навчанні та загальнокорисній праці.

Будь-яка педагогічна технологія, її розробка та використання вимагають творчої активності як з боку вчителя, так і з боку учня, тому що вчитель залучає учнів до творчої участі в розробці технологічного інструментарію, до організації технологічно чітких форм виховання та навчання.

Під час використання педагогічних технологій важливу роль відіграє особистість педагога, що й відрізняє поняття “методика” від поняття “педагогічна технологія”. Якщо перше розкриває процедуру використання комплексу методів та прийомів навчання й виховання безстосовно до діяча, який її виконує, то педагогічна технологія передбачає додання до неї особистості педагога в усьому різноманітті її прояву.

Ми вважаємо, що формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов повинно здійснюватися шляхом залучення до навчального процесу нових педагогічних технологій, таких як комунікативно орієнтоване, інтерактивне, кооперативне, модульне навчання. У процесі навчання у педагогічному ВЗО на заняттях з циклу професійної та практичної підготовки слід широко використовувати нові інформаційні технології, зокрема, комп'ютерне навчання та роботу в системі Інтернет. Майбутній учитель іноземних мов повинен володіти різноманітними технологіями, вміти підібрати і застосувати їх у навчальному процесі залежно від типу школи, етапу навчання, особистісних відмінностей учнів тощо. І цими знаннями, вміннями та навичками він повинен оволодіти під час навчання у ВЗО, щоб стати компетентним спеціалістом.

Сьогодні освіті потрібен учитель не тільки добре обізнаний у своєму предметі, але й здатний створити умови, що сприятимуть розвитку та саморозвитку особистості дитини. Це веде до пошуку та засвоєння нових методів діяльності вчителя, який повинен будувати свою педагогічну діяльність, спираючись на науково-обґрунтовані процеси управління.

Ще однією умовою формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов у нашому дослідженні стало використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Інформаційні технології пронизують всі сфери людської діяльності, і система освіти, як соціальна структура, також відчуває їхній вплив. Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, різних електронних пристроїв) породжує нові можливості для застосування комп'ютеру у навчальному процесі, що робить його більш ефективним, дає змогу раціонально використовувати навчальний час.

У зв'язку з цим учитель, як учасник процесу інформатизації, повинен володіти всіма необхідними знаннями й вміннями при застосуванні нових інформаційних технологій в процесі навчання, вміти використовувати їх у своїй професійній діяльності. Це дозволить

підняти процес навчання на якісно новий рівень, коли в школі будуть працювати інформаційно грамотні, високо компетентні вчителі, здатні ефективно організувати навчальний процес із врахуванням сучасних засобів комунікації.

З метою формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов нам хотілось би зробити такі рекомендації: по-перше, не тільки під час педагогічної практики і занять з психолого-педагогічних дисциплін, але й на уроках з професійної науково-предметної підготовки необхідно орієнтувати майбутніх учителів на самооцінку своєї педагогічної компетентності. Це викликане тим, що кожний вчитель має бачити власну діяльність не тільки “зсередини”, а зробити її предметом спеціального аналізу. Виконання завдання формування у студентів повної структури навчальної діяльності дозволяє їм повною мірою усвідомити себе у професійній ролі, оцінити свої можливості, достоїнства й недоліки власної діяльності, свідомо формувати свою професійну компетентність.

По-друге, впровадження модульно-рейтингової системи навчання у ВЗО допомагає диференціювати умови формування професійної компетентності в майбутніх учителів згідно з їх початковим рівнем, а також залежно від їхніх особистісно-психологічних особливостей.

По-третє, використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки сприяє формуванню інформаційної культури майбутніх учителів іноземних мов, розвитку їхнього творчого потенціалу, комунікативних умінь, пізнавальної активності.

Ми вважаємо, що запропоновані форми роботи надають можливість на якісно новому рівні вирішувати проблему формування професійної компетентності в студентів педагогічних ВЗО, майбутніх учителів іноземних мов.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігіч О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 27–31.
2. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 89–94.
3. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопросы психологии – 2003. – № 1. – С. 34–49.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2007. – 320 с.
5. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 544 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Діордіященко** – старший викладач Первомайського факультету Харківського державного університету харчування та торгівлі.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземних мов, педагогіка.

## **TRANSLATION TEACHING AND THE PEDAGOGICAL GAP**

**Орислава ІВАНЦІВ (Тернопіль, Україна)**

*The article focuses on the problem of the pedagogical gap in translation training. The description of the current state in translation education is given. The main difficulties of translation skill instruction are defined and the possible ways to deal with them in order to develop a systematic approach to translation teaching are suggested.*

*Стаття присвячена проблемі відсутності педагогічного підґрунтя у підготовці перекладачів. Подано опис сучасного стану перекладацької освіти. Визначено основні труднощі формування перекладацьких навичок і запропоновано можливі способи їх подолання на шляху розробки системного підходу до підготовки перекладачів.*

University-level translation programs around the world are teaching thousands of students each year, training them to become professional translators. The primary objective of these programs is to provide prospective translators with the skills and knowledge they will need to function as professional mediators between writers and readers who know different languages. Perhaps because foreign languages are the most distinctive tools of the translator’s trade, there is a natural tendency to see the ability to translate as just another foreign language skill. It is essential to keep in mind that this is an incomplete view of the translation activity that most professional translators are engaged in.

The professional translator works within a complex situational framework, under a variety of competing constraints, to communicate a complex textually embedded message to a nonreader of the source language. There may be several participants in the communicative situation on both sides of the language barrier. On the source language side is the author of the original message and a commissioner, either the author or someone else, who wishes to have that message or a related message communicated to particular readers of a different language. On the target language side, there is the intended reader of the translated text and perhaps a host of other potential readers not envisioned during the act of translation. The professional translator enters the situation with the foot on either side of the language barrier and mediates among the participants, trying to produce a target language text that will communicate the message that the author wants to send, that the commissioner wants to have sent, that the user expects to use, and that will have the appropriate and desired effect.

Professional translators have a responsibility to each of the actors in the translation situation. They work under time pressure, often start with defective source texts, frequently get little feedback or additional information from the commissioner of the translation task. They are lucky if they can communicate with all the participants in the process to clarify expectations or sort out difficulties. Professional translation is, to put it mildly, complicated and certainly involves more than just knowing two languages. It must be the task of the professional translator education program to teach students more than just how to make the interlingual connections between source and target language units. Translator education needs to ensure that students graduate with the full range of skills necessary to be able to deal professionally with actors, messages, and texts in interlingual communicative situations [2: 1].

To train student translators, we must first ask what skills and knowledge professional translators have that our students do not yet have and, second, how we can effectively and efficiently create an appropriate learning environment for acquiring such skills and knowledge. In the absence of a clear picture of what translation really entails, those translation instructors who actually are or have been translators can, at least, introspect on their own professional experiences and pass on hints, tips, and tricks for their students. Those translation instructors without professional translation experience have little choice but to turn the translation classroom into a language learning classroom with an emphasis on contrastive linguistics. It cannot be expected that language instructors without professional translation experience will have a professional translator self-concept themselves or that they will be able to help their translation students develop one [2: 3].

Research in the field of translation teaching is still fairly young. Very few studies have been performed which address the issue of what steps should be taken to train professional translators and what pedagogical principles and teaching methods should be used to guide the translation skills instruction.

Contemporary translator training programs operate under a major handicap, described concisely by Roehl: “Translators are being trained despite the absence of a systematically developed and tested translation didactics” [5: 4]. Wilss, a pioneering translation scholar writing about translator training in Europe, has stated the problem more explicitly: “There are, to my knowledge, no attempts to develop yardsticks and criteria for a comprehensive progress-controlled, phased T (translation) T (teaching) framework to build up a system of TT learning targets and, on this basis, to elaborate teaching and learning material for use in learner-group-specific TT classes or for self-teaching programs” [7: 180].

The **objective** of the article is to provide a general outlook of the issue of the pedagogical gap in translation teaching.

On the basis of the objective of the paper the following **tasks** are distinguished: 1) to give a short description of the current state in translation instruction; 2) to reveal the problem of the absence of a well-developed and tested translation didactics; 3) to define the main challenges for translation educators; 4) to suggest the ways of developing a systematic pedagogy of translation.

The present situation in translation pedagogy is marked by the lack of a set of appropriate teaching and learning principles. Apparently, no attempt is made to apply general translation principles, derived from the body of translation studies literature, to translation teaching. Some of

this blame certainly can be laid at the feet of translation studies itself. It is a young discipline and there is a variety of competing vocabularies, discourses, and models of translation. Nevertheless, for several years translation studies has converged on some common understandings, and even the debate on issues such as how to interpret “equivalence” in translation could have pedagogical value. Lacking a theoretical basis, translation pedagogy has failed to develop and has stagnated to the extent that only one outcome can be expected: students should produce translations that are as literal as possible and as free as necessary [7: 178]. Further, there has also apparently been no attempt to apply general pedagogical principles to translation teaching. There has been little or no consideration of learning environment, student-teacher roles, scope and appropriateness of teaching techniques, coordination of goal-oriented curricula, or evaluation of curriculum and instructor.

The lack of clear objectives, curricular materials, and teaching methods implies a pedagogical gap in translation skill instruction. It is a gap between classroom practice and a detailed understanding of translation processes and competences and how they are acquired. Translation students attend classes and earn degrees in translation studies, but courses in translation skills instruction are usually not based on a coherent set of pedagogical principles derived from knowledge about the aims of translation instruction, the nature of translation competence, and an understanding of the effects of classroom instruction on students’ translating proficiency. The pedagogical gap represents the dearth of systematic approaches to the teaching of translation skills. It is an incomplete and unstructured understanding of what steps to take to train professional translators who can produce high quality translations [2: 5].

There is a popular misconception that translation involves little more than the mechanical replacement of linguistic elements in a text with objectively identifiable equivalent linguistic elements from a second language – a misconception perpetuated among translator trainees by translation models of translation teaching based on the linguistic model of translation [4: 19]. The reality of professional translation is much more complex. A principal assumption underlying the present study is that a person translating a text for pragmatic purposes engages in a real act of interlingual and intercultural communication – the production of a text with a specific textual function, information content, and identifiable readership. A real act of translation presupposes that the translator has cognitive, social, and textual skills and access to appropriate stores of linguistic, cultural, and real-world knowledge. Translation is more than just a linguistic activity [2: 6].

As Königs suggested, only an interdisciplinary approach allows an adequate description of the many communicative factors involved in real translation. Only an interdisciplinary approach – a synthesis of the linguistic, social, and cognitive disciplines – will provide new principles to guide the teaching of translation skills [3: 158].

Clearly there are several challenges for translation educators to face on the way to developing a systematic pedagogy of translation:

1. the absence of a systematic approach to translation education based on both pedagogical and translation principles;
2. the failure of translation pedagogy to use relevant contributions from other disciplines (sociology, anthropology, cognitive science, and psychology) and research from modern translation studies as foundations for translator training;
3. a one-dimensional view of the process of translation, characterized by overdependence on the linguistic model of translation and a discounting of the social and cognitive realities of professional translation;
4. the failure to merge the grammatical model of translation teaching with the interpretive and cultural models of translation teaching;
5. a dependence on the teacher-centered performance magistrale in the translation classroom;
6. an acceptance, and even encouragement, of a passive role for translation students;
7. a failure to undertake empirical research on translation processes as a means to build a model of translation and translator competence upon which a translation pedagogy may be based;
8. an inability to distinguish the components of translator competence and to distinguish language-related competences shared with bilinguals from professional competences;



9. an absence of criticism of old practices and assumptions about curricula, including the usefulness, effectiveness, and teaching methods of certain specialized translator training, such as translation into the foreign language [2: 18].

As translation assumes greater importance in international journalism, entertainment, commerce, science and technology and as the demand for translators and high-quality translation grows, it is more important than ever for translation educators to develop a systematic approach to translation teaching practice. This systematic approach must combine a sound translation pedagogy with translation studies, with an interdisciplinary mix of linguistics and the social and cognitive sciences, and with empirical studies of professional translation practice [2: 20].

Some isolated initiatives in the translation studies community focus on the main problems of translation skills instruction and suggest ways to deal with them. New ideas include:

1. moving from teacher-centered to student-centered instruction;
2. using teaching methods that foster responsibility, independence, and the ability to see alternatives;
3. using methods such as role-playing and simulation that create a greater sense of realism – and thereby generate enthusiasm and overcome passivity;
4. fostering creativity and encouraging cooperation through small-group techniques;
5. giving students tools for using parallel texts and textual analysis to improve translation;
6. teaching translation as a realistic communicative activity;
7. adopting new approaches to translation evaluation, such as a commented translations;
8. developing a sense of profession through a basic or core course in translation studies that develops broad translation principles and attaches them to translation practice.

These valuable initiatives mirror a movement in the field of second-language education away from passive rote memorization and teacher-dominated classrooms and toward a learning environment in which students actively participate in the process leading to the acquisition of communicative skills. The recognition that translation is a special form of communicative language use opens the way to a search for sources of innovation in translation instruction as a unique form of second-language education. Some of the general principles derived from second-language research can undoubtedly be applied to translation teaching [2: 33-34].

Translation teachers should keep in mind that teacher behaviour and student behaviour inevitably feed upon one another. In the long run, the success – and the need for future translation teaching – will to a large extent depend on the degree to which teaching practitioners, assisted by sympathetic university managers and government officials, are able to create the necessary conditions for a well-organized translation teaching and translation learning environment which is permeated by an innovative, experimental attitude and a readiness to critically analyze what has been achieved and to extrapolate from that survey into the future [6: 211].

Students are to become actively involved in their training, with the emphasis clearly on student-centered learning, while universities are encouraged to establish much needed links between training, society and the job market [1: 88].

All in all, an alternative to the traditional, asystematic approach to translation teaching requires a solid theoretical framework, assembled from translation studies and from allied disciplines, and solid empirical data on the social and cognitive aspects of the translation process and of translation competence.

#### REFERENCES

1. Kearns J. Translator and interpreter training: issues, methods and debates. – Continuum, 2008.
2. Kiraly D.C. Pathways to translation: pedagogy and process. – Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.
3. Königs F.G. Übersetzung in Theorie und Praxis: Ansatzpunkte für die Konzeption einer Didaktik der Übersetzung. – Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhruniversität-Bochum, 1979.
4. Neubert A., Shreve G. Translation as text. Translation studies. – Kent, Ohio: Kent State University Press, 1992.
5. Röhl M. Ansätze zu einer Didaktik des Übersetzens. – Mainz: Johannes Gutenberg Universität, 1983.
6. Wilss W. Knowledge and skills in translation behaviour. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1996.
7. Wilss W. The science of translation. – Tübingen: Gunter Narr, 1982.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Орислава Іванців** – асистент кафедри теорії і практики перекладу Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

*Наукові інтереси:* фахова підготовка сучасного перекладача.

## **THEORETICAL REFLECTIONS ON THE PROBLEM OF THE EXERCISES FOR TEACHING SENIOR STUDENTS OF THE TRANSLATORS' DEPARTMENTS DIFFERENT TYPES OF WRITTEN TRANSLATION**

**Ganna KAISHEVA, Elena KONOVALOVA (Horlivka, Ukraine)**

*У статті розглянуто системи вправ для навчання різним видам письмового перекладу, проаналізовано їх ефективність та доцільність та визначено передумови формування та оволодіння навичками таких видів письмового перекладу як реферування та анотування.*

*В статье рассмотрены системы упражнений для обучения разным видам письменного перевода, проанализирована их эффективность и целесообразность и обозначены предпосылки формирования и овладения такими навыками письменного перевода как реферирование и аннотирование.*

Proceeding from the fact that methodology of teaching translation is a fairly young branch of science, and has hardly been the subject of serious debate among translation teachers and researchers alike, we consider that the problem of the exercises, teaching different types of written translation, is little-studied. The problem under consideration has been studied by only a few methodologists [1; 6; 7] and the focus was made on training the general skills of written translation, but not on the particular types of compressed written translation, such as abstracting and annotation. So, there appears to be a sufficient reason for analyzing the general system of exercises for teaching different types/of written translation with the view of outlining the preconditions of teaching abstracting and annotation. The aim of the present article is to observe the approaches to the problem of the exercises for teaching senior students of the translators' departments different types of written translation. To succeed in the aim we should realize a number of purposes. To consider the existing systems of exercises, to analyze their degree of relevance and effectiveness in order to see if they reflect the characteristic features of abstracting and annotation in the target language.

One of the essential problems of the methodology of teaching translation is the problem of structuring the system of skill-forming and competence-development exercises. The effectiveness of the system guarantees the success of the professional training process. With regard to the analysis of the methodological papers and researches we can observe the variety of system-structuring approaches and the absence of the common criteria of the exercises for teaching different types of written translation classification.

V. N. Komissarov [6] defines two main groups of exercises: the pre-translation and translation ones. The first group creates the conditions for the successful realization of the translation process. The translation exercises are subdivided into speech, operational and communicative ones. The aim of the speech exercises is to develop the ability to solve the translation problems in terms of language units semantic peculiarities in two languages and include lexical, phraseological, grammatical and stylistic ones. The operational ones form the skills of using the different means of translation. The group of communicative exercises develops the ability to perform different activities while translating. The above mentioned approach deals mainly with the exercises, developing the skills for the written translation and, in general, is alike those offered by other authors, though V.N. Komissarov mentions that any type of translation is based on the similar translation skills [6: 389]. For example, I.S. Alekseeva [1] singles out the preliminary, the main and the training stages of forming the written translation skills. L.K. Latyshev and A.L. Semenov [7] define three groups of exercises: pre-translation, mixed and translation ones. S.V. Trofimova [9] considers that the approach to the classification of the exercises for teaching written translation should be phased, that is distinguishing skill-forming and competence-development stages, and communicative. The methodologist classifies the exercises of the "A" module (training-preparatory) and the "B" module exercises (translation proper, i.e. communicative).

Thereby, all the concepts stated above have very much in common, that is they all have not more than three stages which are functionally alike. The first stage is a preparatory one – learning the activities and operations necessary for the subsequent translation. The second stage is an analytical and processing one – mastering the translation techniques via the analysis of the finished translations or by means of using them at the word, word-combination and sentence level. The third stage is an output one – translating and editing proper.

The analysis of the above-stated approaches to the classification of the exercises under consideration [1; 6; 7; 9] brings us to the conclusion that the number of skill-forming exercises outweighs the amount of competence-development exercises. It also becomes clear that the authors tend to give special attention to the matter of the development of the general skills of written translation, neglecting to a certain extent the matter of particular types of compressed written translation, such as abstracting and annotation from one language into another.

The semantic folding in English language is linked to the notions of abstract, precis, summary, outline, retelling, synopsis, briefs, highlights of an article, etc. The terminological difficulties appear as the methodologists on teaching translation imply different meanings interpreting the same notion, which happens due to the unaccomplished system of terms. Some authors [7] define abstracting from the source language into the target language as a "hybrid" variant of mediation which sprang up on the basis of abstracting. A.A. Veize [2: 118] defines abstracting as the compression of the main idea of the source text which is written using the means of the target language. A.A. Veize [2: 61-62] emphasizes the necessity of teaching the techniques of the text compression while translating from the source text into the target text, resulting in abstract and annotation writing. On the one hand, abstracting \* and annotation from one language into another can't be considered the translation proper, as during the process of such interlingual transcoding the lexical and grammatical structures are not preserved. On the other hand, the target text in this case is semantically equivalent to the source text, though it undergoes compression. So, it can be considered a particular type of the compressed written translation. In this connection it is relevant to further take up the question of the preconditions of abstracting and annotation skills formation via the special system of exercises.

Recently several attempts to develop such system of exercises have been made in a number of studies. It is important to design such procedure of doing exercises which would enable us to begin the formation of the skills we are interested in, as soon as possible, without wasting the time on the preliminary word and word-combination mastering. O.I. Tsybina writes [10: 104] that the methodology of teaching abstracting and annotation from one language into another is grounded on the text compression on the semantic and structural-stylistic levels. She distinguishes three skill-forming stages:

- the preliminary, which defines the informational value of the text;
- the stage of analytical operations, aiming at the text compression on the semantic and structural levels;
- the synthetic operations stage, during which the translation of the compressed information is presented in the target text.

N.D. Zorina mentions two stages in teaching such kinds of mediation as abstracting and annotation:

- the preliminary, which prepares the students for abstracting and annotation of the source text [4: 138];
- the main (or training), which is abstracting and annotation proper [4: 138];

I.V. Karpova sees the system of exercises under review from the point of view of the communicative-cognitive approach [5: 72]. There is a three-step system, consisting of the following types of exercises:

- pre-reading, developing receptive-reproductive skills;
- while-reading, developing reproductive and reproductive-productive skills;
- post-reading, bridging from indirect to the direct communication.

L.A. Anisimova [1: 141] in her work about polylingual abstracting points out that the methodology of the bilingual abstracting consists of three stages: 1) the preparatory (pre-reading activity); 2) the main (while-reading activity, or working on the text); 3) the final (post-reading activity and editing the text). With reference to this, and to the fact that she considers the reproductive-productive nature as the main peculiarity of bilingual abstracting, the above-mentioned methodologist [1] specifies three groups of exercises teaching the bilingual abstracting:

- the exercises, aimed at mastering the skills of eliciting the information from the text, which she names linguistic;
- the exercises, mastering the skills of creating a special type of written text, that is, abstract. She refers them to non-linguistic;

- the exercises, forming the skills of comparing the different language phenomena, commenting the terms and actuals, "to switch" from one language to another. Such exercises are named mixed.

B.A. Cheremisov [11: 44], having analyzed the recommendations on the abstract writing, defines the following phases of the process:

- the preliminary research of the source in order to define its information value;
- the analysis of the source contents in order to highlight the most important information;
- the statement of the highlighted information, that is abstracting proper.

The above-discussed approaches to the problem of the exercises for teaching

senior students of the translators' departments different types of written translation don't resolve the matter but they are essential for the further investigation of this issue. The abstracting and annotation from one language into another are special types of speech productive activity, in which neither translation nor abstracting or annotation doesn't exist apart from each other. The translation process is closely linked to the activities ensures the semantic compression of the source text. A.I. Novikov [8: 11] considers the process of abstracting as the dominating one, as it begins to function at the very first stages of source text comprehension, and the translation proper joins the process at the stage of forming the preliminary results followed by there further understanding. Thus he assumes that abstracting using the source language comes before the presentation of the source text in the target language.

This brings us to the conclusion that the system of exercises teaching such types of written translation as abstracting and annotation must reflect the characteristic features of these types of written translation. The methodology of teaching abstracting and annotation is not actually developed. The differences of opinions as for its main issues are evident.

The existing techniques of teaching abstracting and annotation are not grounded enough and do not form the complete system, as there is no methodology of abstracting and annotation proper. The lack of the effective system of the exercises forming the skills required for abstracting and annotation from one language into another has also become obvious. In view of the aforesaid, we can say there is room for further investigations in this field.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : [учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений] / И.С. Алексеева – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2006. – 352 с.
2. Анисимова Л. А. Обучение работе с текстом по специальности "Полиязыковое реферирование" (на материале обучения студентов Международной академии бизнеса и банковского дела, работе с текстами по банковской тематике) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Любовь Александровна Анисимова. – М., 1999. – 277 с.
3. Вейзе А. А. Реферирование текста / А.А. Вейзе – Минск : БГУ, 1978. – 428 с.
4. Зорина Н. Д. Обучение аннотированию и реферированию иностранной литературы по специальности в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нинэль Дмитриевна Зорина. – М.: Изд-во Моск. обл. ин-та им. Н. К. Крупской, 1974. – 274 с.
5. Карпова И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе (экономический профиль, немецкий язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Инна Вячеславовна Карпова. – М., 2005. – 151 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В.Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
7. Латышев Л. К. Перевод: Теория, практика и методика преподавания : [учебник для студ. перевод, фак. высш. учеб. заведений] / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 192 с.
8. Новиков А. И. Реферативный перевод научно-технических текстов / А. И. Новиков, Н. М. Нестерова. – М. : Наука, 1991. – 146 с.
9. Трофимова С. В. Методика обучения общественно-политическому письменному переводу на языковом факультете (на материале французского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Вячеславовна Трофимова. – Орел, 2004. – 156 с.
10. Ю.Цибина О. И. Обучение аннотированию и реферированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Ивановна Цибина. – М., 2000. – 179 с.
11. Черемисов Б. А. Методика обучения реферированию и аннотированию иностранной научной литературы в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Б. А. Черемисов. – Л., 1970. – 240 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ганна Каїшева** – викладач кафедри граматики та практики мовлення Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземних мов та перекладу.

**Олена Коновалова** – викладач кафедри теорії та практики перекладу, аспірант кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземних мов та перекладу.

## **АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ І ПИСЬМА З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Богдана КУКСА (Прилуки, Україна)**

*Автор статті доводить актуальність проблеми взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів. Проаналізовано, які питання вирішено щодо професійно спрямованого монологічного мовлення і письма, а які питання залишилися поза увагою методистів. Доведено, чому саме мультимедійні засоби доцільно використовувати при взаємопов'язаному навчанні монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови.*

*The author of the article proves the topicality of the problem of teaching of interdependent monologue speech and writing of future English teachers with using of multimedia means. It is analyzed what questions of professional oriented monologue and writing are solved, and what questions are not solved. It is proved why multimedia means are worth using in teaching of interdependent monologue speech and writing of future English teachers.*

В сучасному суспільстві гостро постає питання підготовки висококваліфікованого фахівця у кожній галузі, зокрема у мовному вищому навчальному закладі це стосується проблеми формування майбутнього вчителя іноземної мови. Підготовка такого фахівця буде неповною без професійно спрямованого навчання іноземних мов, що має проводитись послідовно на всіх етапах навчання у мовному вузі. Навчання професійно спрямованого монологічного і писемного мовлення взагалі сприяє формуванню комунікативної компетенції, яка виступає основою для підготовки майбутнього вчителя іноземної мови і дає йому можливість сприймати і породжувати іншомовні тексти згідно з поставленою метою та залежно від комунікативного завдання [4:19].

Згідно з вимогами Загальноєвропейських Рекомендацій, рівень володіння C2 для монологічного мовлення, визначений для випускників вищих мовних навчальних закладів, передбачає вміння висловлюватися спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у досить складних ситуаціях, вміння наводити чіткі, рівні і повні значення або аргумент у стилі, що відповідає контексту: забезпечення ефективної логічної структури висловлювання, яка допомагає співрозмовникам виділити і запам'ятати значущі пункти [2:24], а рівень C2 для письма передбачає формування вмінь писати складні листи, доповіді й статті, розкривати проблему за допомогою ефективної логічної структури, що дозволяє адресату виділити і запам'ятати значущі пункти, а також писати резюме та огляди професійних або літературних праць [2:27]. Згідно з програмовими вимогами, рівень володіння C2.2 для монологічного мовлення, визначений для випускників вищих мовних навчальних закладів, передбачає вміння використовувати мову гнучко та ефективно для суспільних цілей, включаючи емоційні, натякові та жартівливі використання, вміння переконливо обговорювати формальні положення, вільно, спонтанно та доречно відповідаючи на запитання та коментарі, складні контраргументи [5:105], а рівень C2.1 для письма передбачає перш за все формування вмінь писати такі типи текстів: статті, резюме, рецензії та доповіді, в тому числі складні, з професійних питань, пропозицій за проектами, що плануються до виконання, роботи дослідного характеру. Щоб писати тексти цих типів, у студентів повинні бути сформовані такі вміння: інтерпретувати дані, надаючи відповідні коментарі до таблиць, схем, діаграм, малюнків; робити посилання на джерела інформації у тексті; давати бібліографію у відповідному форматі; організувати звіти з проведених дослідних робіт (заголовки, зміст, постановка проблеми, огляд літератури, методика дослідження, використана технологія проведення замірів, результати їх обговорення та висновки, резюме, бібліографія, додатки); писати різні типи проектів [5:105-106].

Оскільки спеціалістам доводиться брати участь у дискусіях з професійних питань, робити презентації, доповіді, проекти, статті, виступати на міжнародних конференціях, обговорювати питання професійного характеру під час лекцій, семінарів, консультацій, стажування за кордоном, оцінювати роботу в писемному мовленні, заповнювати анкетну форму, писати автобіографії, резюме, обґрунтовувати проект, укладати контрольні завдання

з вивченої тематики і лексико-граматичних вправ, в процесі яких, необхідно побудувати логічне, аргументоване висловлювання, пояснити певні явища чи факти, переконати своїх співрозмовників в усній чи письмовій формі, спеціалісти повинні звертатися до професійно спрямованих монологічного мовлення і письма. Як бачимо до рівня володіння продуктивними видами діяльності у мовних вузах вищих навчальних закладів висуваються високі вимоги, проте вивчення методичної літератури, спостереження за навчальним процесом, аналіз монологічних висловлювань і письмових робіт студентів основного ступеня вищого навчального закладу свідчить, що навчанню майбутніх учителів професійно спрямованих взаємопов'язаних монологічного мовлення і письма не приділяється достатньо уваги, в результаті чого, наявні значні недоліки у вміннях монологічного і писемного мовлення. Під час продукування усного та писемного висловлювань у студентів виникають труднощі у визначенні предмету висловлювання, утриманні логічної послідовності викладення інформації, відборі відповідного мовного матеріалу. Ще більшою складністю відзначається вміння довести свою точку зору, наводячи потрібну аргументацію. Іншими словами, висловлюванням багатьох студентів як в усній, так і в писемній формі, бракує інформативності, логічності, зв'язності та доказовості. Причиною цього є, перш за все, недостатня кількість годин, недосконалість, а часто і відсутність підручників, відсутність мовного середовища, а також недосконалість методики навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Отже, потрібно удосконалювати методику взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма студентів мовного вищого навчального закладу.

Вміння професійно спрямованих взаємопов'язаних продуктивних видів мовленнєвої діяльності доцільно, на наш погляд, формувати і розвивати на основному ступені навчання у мовному вузі, адже професійна спрямованість у навчанні іноземної мови мовного вищого навчального закладу розпочинається з II курсу і саме на цьому ступені завдяки достатній сформованості у студентів мовленнєвих умінь є можливість удосконалювати змістову сторону монологічного і писемного мовлення: адже забезпечується переключення акценту з формальної сторони іншомовної мовленнєвої поведінки студента на його мотиваційно-змістову сторону.

Слід підкреслити, що проблема формування умінь монологічного і писемного мовлення широко дискутується в сучасній методиці. Так, проведений нами аналіз спеціальної літератури показав, що серед багатьох актуальних питань навчання усного монологічного мовлення, яким присвячені дисертаційні та монографічні дослідження, проведено дослідження з питань професійно спрямованого говоріння (І.В. Самойлюкевич); розроблено вимоги до вправ для навчання іншомовного спілкування (Н.К. Складенко); розроблена методика індивідуалізації навчання іншомовного монологічного мовлення зі спеціальності (Н.Д. Соловйова); досліджено питання навчання різних видів монологічного висловлювання: монолог-переконання (Т.О. Петрова), професійно-спрямована бесіда (Л.В. Манякіна), монолог-повідомлення (Л.І. Шевченко, І.А. Федорова), монолог-міркування (Н.Р. Петранговська), монолог-презентація (Н.Л. Дробиш); створено методику навчання усного спілкування з використанням засобів масової інформації (Є.В. Лінченко); деякі роботи присвячені формуванню умінь професійного спілкування із використанням рольових та імітаційно-ділових ігор (С.С. Коломієць, Л.Б. Котлярова, І.В. Коломієць); описувались типи усних дискурсів (Р. Ут). Проблема навчання писемного мовлення також знайшла своє відображення у роботах багатьох учених. Розроблено методику навчання послідовності письмового висловлення думок (Л.О. Абрамова); розглянуто питання написання творів конкретних жанрів (Х.Р. Арміян, К.П. Яценко); обґрунтовано методику навчання написання анотації, наукової статті, курсової, дипломної роботи (Т.М. Єналієва); розроблено методику навчання написання переказу (Р.І. Похмелкіна); обґрунтовано методику написання офіційного листа, об'яви, ділових паперів, поштової листівки (Г.Г. Бедрісова); визначено методику навчання написання твору-роздуму (А.І. Янісів); обґрунтовано методику навчання написання твору-опису (Е.П. Калініна); проаналізовано питання навчання письмового спілкування з використанням діалога-журнала (Т.В. Глазунова); розроблено методику навчання створення письмових наукових текстів малих форм (Т.І. Леонтєва).

Не залишилися без уваги і питання психологічних механізмів продуктивних видів мовленнєвої діяльності, які розглядалися в роботах Л.С. Виготського, А.Р. Лурія, М.І. Жинкіна, О.О. Леонтєва, І.О. Зимньої [3:142].

Не зважаючи на наявність досліджень, присвячених навчанню монологічного мовлення і письма, проблема формування вмінь взаємопов'язаного монологічного мовлення і письма у мовному вищому навчальному закладі залишається до кінця не вирішеною. Проблеми, пов'язані з вивченням іноземних мов у мовних вищих навчальних закладах (недостатня кількість годин, недосконалість підручників), зумовлюють необхідність в інтенсифікації навчального процесу.

Одним із рішень цієї проблеми є залучення сучасних допоміжних засобів з метою інтенсифікації процесу навчання, зокрема мультимедійних засобів. Використання мультимедійних засобів вже давно посіло своє місце у навчальному процесі та у вивченні іноземних мов, зокрема. У наукових виданнях комп'ютеризація навчального процесу розглядається як один із актуальних факторів організації навчання (М.Ю. Бухаркіна, Л.І. Морська). Аналіз сучасної методичної літератури показав, що розробкою методики створення та використання комп'ютеризованих навчальних курсів займається все більше науковців (М.А. Аكوпова, В.Н. Алаликін, П.Г. Асоянц, В.В. Бебих, М.Ю. Бухаркіна, О.О. Грецька, Т.Н. Ігнатова, О.М. Ільянцева, Т.В. Карамішева, Н.О. Куцева, О.О. Москалець, Є.Л. Носенко, І.М. Павлова, Є.С. Полат, П.І. Сердюков, М.О. Середа, Г.С. Чекаль, Т. Boswood, С. Jones, S. Fortescue, R. Schreck, J. Schreck). Як зазначає Бігич О.Б. мультимедійні засоби навчання дозволяють максимально реалізувати принцип наочності шляхом виведення на екран комп'ютера не лише анімованого тексту, але й звуку, ілюстрацій, відеоряду тощо. У комп'ютерних мультимедійних навчальних програмах використовуються текст, звук, колір, графіка і рухи, що уможлиблює активізацію різних каналів сприймання студентами навчальної інформації і підвищення як ступеня її запам'ятовування, так і засвоєння. Мультимедіа – є інформаційною технологією, яка дозволяє комплексно об'єднувати генеровані за допомогою комп'ютерних засобів графічні образи з відеорядом і звуком [1:19]. Проте аналіз методичної літератури свідчить, що деякі актуальні для цієї галузі питання залишаються поза увагою методистів, зокрема проблема використання мультимедійних засобів для взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма студентів мовних спеціальностей основного ступеня вищого навчального закладу.

Отже, вагомість проблеми взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма з використанням мультимедійних засобів майбутніх учителів англійської мови та потреба у розробці науково обґрунтованої методики взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма з використанням мультимедійних засобів майбутніх учителів англійської мови обумовлюють актуальність теми нашого дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О.Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів // Іноземні мови. – 2006. – №2. – с. 18-21.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с. до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності // Іноземні мови. – 2005. – №4. – с.19-21.
4. Морська Л.І. Підготовка вчителя іноземних мов до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності // іноземні мови. – 2005. – №4. – с. 19-21.
5. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект/Колектив авторів: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін. – Київ, 2001. – 245 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Богдана Кукса** – аспірант Київського національного лінгвістичного університету.  
*Наукові інтереси:* професійно спрямоване монологічне мовлення і письмо.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Світлана ЛИТВИНЕНКО (Ніжин, Україна)

*У публікації проаналізовано психологічні особливості усної діалогічної комунікації та визначено вміння, які забезпечують функціонування даного виду мовленнєвої діяльності.*

*The main psychological characteristics of oral interaction have been analyzed and the skills that make this activity function have been determined in this article.*

Навчання іншомовного спілкування у мовному вищому навчальному закладі (ВНЗ) передбачає формування комунікативної компетенції. Студенти першого курсу наприкінці навчального року мають продемонструвати вміння діалогічного мовлення на рівні B2.1, що передбачено Програмою [6]. Проте як свідчить досвід, сучасні студенти-початківці мають досить низький рівень усного спілкування, оскільки даний вид мовленнєвої діяльності не контролюється під час зовнішнього незалежного оцінювання, а тому не отримує достатньої уваги майбутніх студентів. Вирішення цієї проблеми полягає у визначенні шляхів оптимізації процесу навчання усного діалогічного спілкування, що в першу чергу вимагає дослідження теоретичних засад, зокрема психологічних основ даного виду мовлення. Тому, метою статті є аналіз механізмів мовленнєво-творчого процесу усної діалогічної комунікації, що дасть змогу визначити ряд умінь, які забезпечують функціонування даного виду діяльності.

Найважливішими якостями діалогічного спілкування є його контекстність, ситуативність, вмотивованість, ініціативність + реактивність, вплив на адресата, швидке реплікування.

Однією з умов швидкого реплікування є його *контекстність*. Вивчення процесу комунікації показало залежність розуміння мовлення від семантики висловлювання в цілому та семантики кожної мовної одиниці [7: 171]. При цьому контекст може бути зовнішнім по відношенню до мовлення (фізичне довкілля) і внутрішнім (власно мовлення) [2: 39]. Виділяють суб'єктивно-психологічні якості контексту, що залежать від культурних цінностей, норм, специфіки спілкування, тих, хто говорить даною мовою (уявлення комунікантів одне про одного, психологічна дистанція); контексту, що відноситься до прагматики спілкування. Студентів необхідно навчати враховувати всі складові контексту даної ситуації спілкування.

Коли усна комунікація відбувається в умовах наявності видимих і адресанта, і адресата/адресатів у мить спілкування, кожен учасник комунікації має можливість слідувати, як сприймається його репліка, та відповідно реагувати на репліку співрозмовника. Актуалізується постійний контроль взаєморозуміння, тобто враховується внутрішній контекст спілкування. Зворотний зв'язок може бути вербальним і невербальним: гримаса, усмішка, уважний або розсіяний погляд. Ефект комунікації зростає, якщо мовець (адресант) виявляє достатню увагу до зворотного зв'язку, активізує його запитаннями, коментарями, навіть контраргументами. Тобто від уміння спостерігати за іншими та реагувати на їхні реакції в значній мірі залежить успіх комунікації.

Під час комунікації в умовах, коли адресант і адресат не бачать один одного, реактивність адресанта і адресата забезпечується тільки звуковими вербальними сигналами. Адресат не бачить невербальних компонентів мовлення – виразу обличчя мовця, його очей, артикуляційних рухів, жестів тощо. Такі умови спілкування значно утруднюють спілкування, і це треба брати до уваги під час навчання діалогічного спілкування.

Маючи на увазі цінність застосування в навчальному процесі автентичної відеофонограми і той факт, що для студентів початкового етапу доступна у мовному відношенні відеофонограма – автентичний навчальний відеокурс (АНВК) та лінгафонний курс, наводимо нижче ілюстрацію епізоду АНВК, в якій чітко виражені контекстність і ситуативність спілкування.

*Ілюстрація 1*

*Julia: That was great, Vanessa. Did you enjoy that?*

*Vanessa: I did! It was interesting. I thought Alison was great, didn't you?*

*Julia: Yes, I did. Maive, what did you think?*



*Maive*: Yeah. Great. Well done, Vanessa.

*John*: Yeah, well done. It's time to get back. Do you want a hand with the stuff, Maive?

*Maive*: Yes, please.

(АНВК "Reward", Episode 2)

Розуміння даної розмови можливе лише за умов володіння інформацією щодо діяльності персонажів, тобто контексту спілкування.

Відповідно до такої характеристики усного діалогічного мовлення як *ситуативність* студенти під час формування комунікативної компетенції у спілкуванні мають навчитися враховувати:

- контекст мовлення;
- ситуацію, створену попередньою реплікою, під час породження репліки-реакції;
- екстралінгвістичну ситуацію спілкування;
- невербальні знаки комуніканта.

Із ситуативністю зв'язана *вмотивованість* мовлення. У сучасній психології мовлення розглядається в рамках загальної теорії діяльності, розробленої Л.С.Виготським (1956) та А.А.Леонтьєвим (1969). Враховуючи, що мовленнєва діяльність, як будь-яка діяльність, має цілеспрямований характер і структурно організована, її розгортання у часі пов'язано з фазовою структурою мовленнєвого акту, відправною точкою для якого є мотив, який викликає мовленнєву інтенцію, тобто мовлення завжди вмотивоване [3: 197-210]. Виникнення потреби в спілкуванні може спричинитися рядом факторів. По-перше, це внутрішні причини: зацікавленість людини, її допитливість. По-друге, мотив може викликатися бажанням відповісти співрозмовнику, тобто комунікант у процесі діалогічного спілкування часто не потребує власного мотиву, що спонукав би його до активного висловлювання [4: 189]. Це спричиняє зміну стимулів упродовж усієї розмови. Таким чином під час навчання іншомовного діалогічного спілкування необхідно формувати вміння, які зумовлені вмотивованістю даного виду діяльності, а саме:

- вміти визначати власну комунікативну задачу – повідомити, переконати, порадити, дізнатися тощо;
- привертати увагу співрозмовника до якої-небудь події чи об'єкта;
- вміти стимулювати співрозмовника до висловлювання власних думок, до відповідей на питання.

Під час усного спілкування природною є *ініціативність* комунікантів. Це зумовлено ситуативністю діалогічного мовлення та наявністю комунікативної спільності між партнерами, тобто специфічних інформаційних зв'язків, які з'явилися в результаті досвіду сумісного спілкування у минулому, а також опори на загальнодоступні в мовному колективі знання, які стосуються повсякденного життя та побуту людей, суспільних заходів, природних явищ тощо [1: 13-14]. Тому ініціативність може бути різною, особливо під час спілкування з іноземцем/іноземцями. Для розуміння співрозмовника або отримання інформації від нього, часто необхідно регулювати його дії. У зв'язку з цим виникає необхідність розвитку вмінь ініціативного аудіювання і говоріння. Під ініціативним аудіюванням розуміють не тільки комплексне комунікативне вміння, що зумовлене з одного боку, бажанням адекватно сприйняти та зрозуміти партнерів під час спілкування, а з іншого – аудитивними вміннями перекодування мовлення, що звучить, у факт свідомості, але також і вміння впливати на партнера мовними засобами з тим, що зробити його мовлення зрозумілим для себе. Ініціативне говоріння передбачає, крім вмінь реалізовувати власний комунікативний намір іншомовними засобами, також вміння регулювати видачу інформації співрозмовником / співрозмовниками. Вважаємо доцільним уточнити, що ініціативне спілкування, на наш погляд, може бути двох видів:

- 1) ініціативне спілкування як початок розмови, зміна теми, перехоплення ініціативи;
- 2) ініціативне спілкування, метою якого є регулювання мовлення співрозмовника.

Викладене вище доводить необхідність формування у студентів низки вмінь, які зумовлені такою психологічною характеристикою діалогічного спілкування, як ініціативність:

А Ініціативність спілкування як початок розмови, зміна теми, перехоплювання ініціативи (починати розмову; захоплювати ініціативу в спілкуванні, не порушуючи при цьому прийнятих правил спілкування; змінювати тему розмови).

Б. Ініціативність спілкування з метою регулювання мовлення співрозмовника (просити уточнення змісту мовлення співрозмовника; просити пояснення змісту мовлення співрозмовника; впливати на вибір мовних засобів співрозмовника таким чином, щоб зробити його мовлення зрозумілим для себе).

З явищем ініціативності діалогічного спілкування зв'язано вміння здійснення певного впливу на адресата. На зміну формулі S – R (мовець – реципієнт) пропонується інтеракційна формула S<sup>1</sup> – S<sup>2</sup> (мовець<sup>1</sup> – мовець<sup>2</sup>) [5: 13]. Під час реального спілкування кожен із суб'єктів взаємодії є не тільки суб'єктом, а й одночасно об'єктом керування, а мовлення, що звучить, у системі S<sup>1</sup> – S<sup>2</sup> в якийсь момент для кожного з суб'єктів є: а) прямим сигналом, який керує діями іншого суб'єкта; б) зворотним сигналом, який повідомляє співрозмовника про практичний ефект його попереднього сигналу. Таким чином соціальна природа мовленнєвої взаємодії передбачає орієнтацію комунікантів один на одного, взаємно орієнтовні дії, де дії того, хто говорить, співвідносяться з поведінкою партнера в спілкуванні.

Фактор адресата зумовлює необхідність того, щоб кожен із учасників спілкування вмів безпосередньо звертатися до співрозмовника, тобто володів таким аспектом спілкування як *зверненість*. Це зумовило виділення таких умінь діалогічного спілкування:

- вести розмову, адресуючи репліки конкретному співрозмовнику, додержуючись при цьому правил етикету;

- під час спілкування періодично неопосередковано звертатися до співрозмовника за ім'ям, прізвищем, професією, спеціальними звертаннями (Sir, Madam) тощо;

#### *Ілюстрація 2*

*Paola:* I'm very pleased to meet you, Mrs. Evans.

*Mrs. Evans:* Please call me Janet. Come in, come in. David, take Paola's coat, dear.

(АНБК "Headway Video Pre-Intermediate", Situation 10 "Introductions")

Даний фрагмент ілюструє необхідність ввічливого звертання до особи, з якою знайомляться (Mrs.) і водночас демонструє звертання до рідної людини (David, dear).

Під час продукування діалогу відбувається *швидке реплікування*. Кожен із співрозмовників виконує низку комунікативних дій; сприймає висловлювання партнера і вилучає з нього мовленнєву інформацію, а також ту, що передається паралінгвістичними засобами; утримує в пам'яті все, що було сказано раніше; потім реагує на репліки співрозмовника; використовує засоби впливу на адресата, намагаючись не порушувати етичних правил спілкування тощо [8: 11–13]. Проте навіть під час зміни мовців або підключення нових учасників у носіїв мови звичайно не виникає ні смислових (змістових) розривів, ні значних пауз – співрозмовники передбачають закінчення реплік як за змістом, так і за мовними засобами. Усі ці процеси відбуваються в умовах ліміту часу і непередбачуваності зміни теми розмови адресантом. Такі умови комунікації роблять процес діалогічного спілкування надзвичайно складним: той, хто слухає, має зрозуміти репліку мовця і продукувати реактивну або ініціативну репліку, не маючи попереднього плану значного відрізка мовлення, як це властиво монологічному мовленню.

Наступним кроком є конкретизація лінгвістичного аспекту англомовної комунікації, що підлягає засвоєнню на початковому етапі в мовному вузі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – Москва-Воронеж, 2001. – 429 с.
4. Лурья А.Р. Язык и сознание. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
5. Овshева Н.Л. Уровни восприятия диалогической речи. – Элиста: РИО "Джангар", 2001. – 128с.
6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.Г. Соловей (керівники), Ю.Г. Головач та інші; Київ держ. лінгв. ун-т та ін. – К.: Координ.-інформ. Центр "Злагода", 2001. – 186 с.
7. Речь человека в общении / Т.И.Ушакова, Н.Д.Павлова, И.А.Зачесова; Отв. ред. В.Д.Шадриков. – М.: Наука, 1989. – 192 с.
8. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на мат. англ. языка). – К.: Рад. шк., 1989. – 158с.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Headway Video. – Oxford University Press, 1996.
2. Reward Video. – Macmillan Publishers Ltd, 1999.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Литвиненко – старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

*Наукові інтереси* : навчання іншомовного спілкування студентів початкового етапу, методична підготовка майбутнього вчителя.

## **ФУНКЦІЇ ІНШОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Ірина МІНЧАК (Дрогобич, Україна)**

*У статті розглянуто особливості художнього спілкування, охарактеризовано кореляцію між функціями іншомовного художнього твору і компонентами змісту полікультурного виховання майбутніх учителів іноземної мови.*

*The article deals with peculiarities of literary communication. The correlation between functions of foreign language literary works and components of polycultural upbringing of prospective foreign language teachers are characterized.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні мовна політика та створення спільного комунікативного простору є одним з пріоритетних напрямів діяльності Європейського Союзу, про що зазначається у таких документах Ради Європи як «Загальноєвропейські рекомендації з питань мовної освіти» (“Common European Framework of References”), «Європейський мовний портфель» (“European Language Portfolio, 2000”), «План дій 2004 – 2006: сприяти вивченню мов і лінгвістичному різноманіттю» (“To Promote Linguistic Diversity and Language Learning: Action Plan 2004-2006”). У вищезгаданих документах концепції полілінгвізму та полікультурності є базовими. У них наголошується не лише про важливість мовного і культурного різноманіття та інтеграції, але й акцентується увага на формуванні інтегративної полікультурної особистості, здатної комплексно використовувати і поєднувати мовні та соціокультурні знання при міжкультурній взаємодії. У такому контексті особливого значення набуває високий рівень підготовки майбутніх учителів іноземної мови відповідно до вимог Ради Європи, що у подальшому сприятиме розвитку професійної та якісної освіти. Тому у світлі інтеграційних процесів та загальноєвропейського курсу, спрямованого на реформування системи освіти у вищих навчальних закладах та викладання іноземних мов зокрема, актуальним є наближення вивчення студентами-філологами іноземної мови та культури до вимог, зазначених у документах Ради Європи з питань мовної освіти.

Про важливість питань полікультурного виховання у нашій державі свідчать наступні документи: Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» [3], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [6] та ін. У вищезгаданих документах особливу увагу приділено вихованню людини демократичного світогляду й культури, яка толерантно ставиться до звичаїв і традицій інших народів, а також її готовності до життя і праці у сучасному полікультурному світі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Потенціал іншомовних художніх творів розглядається багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими у різних аспектах, зокрема: проблеми навчання читання іноземною мовою (Н. Барішніков, Т. Вдовіна, І. Зимня, М. Колкова, С. Фоломкіна та ін.); формування соціокультурної компетенції у процесі читання іншомовної художньої літератури (Л.Рудакова); удосконалення уміння читати (Н.Коряковцева, Н. Шарова, Ph.Prowse, M.Swan, M.West та ін.); текст як основа навчання іноземних мов (І.Арнольд, І.Гальперін, Е.Кубрякова, М.Макаров, О.Москальська, Т.Ніколаєва, О.Олександрова, Н. Петрова, К. Brinker, M. Clyne, F. Erickson, J. Kristeva та ін.);

Іншомовна художня література розглядається у працях багатьох дослідників у різних аспектах:

– виховному (М.Бахтін, П.Богатирьова, В.Болотіна, Ю.Борев, Л.Виготський, М. Каган, В.Кан-Калік, А. Мудрик та ін.);

– лінгвокраїнознавчому (І.Бабенко, Е.Верещагін, В. Костомаров; В.Сафонова, П.Сисоєв, Г. Томахін та ін.);

– психолінгвістичному аспекті сприйняття художнього тексту (В.Белянін, Г.Богін, В.Кан-Калік, Л.Смелякова, В.Черниш, Н.Шарова, U.Esser, E.Gould, W.Iser та ін.);

– як міжкультурне спілкування автора і читача (М.Бахтін, В.Борев, М.Каган, N.Holland та ін.). Однак, функції іншомовних художніх творів у процесі полікультурного виховання майбутніх учителів іноземної мови потребують аналізу і узагальнення, що і обумовлює актуальність нашої статті.

**Мета** статті полягає в аналізі функцій іншомовних художніх творів у процесі полікультурного виховання майбутніх учителів іноземної мови та їх кореляції з компонентами змісту полікультурного виховання (когнітивним, ціннісно-мотиваційним, діяльнісно-поведінковим).

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних *завдань*:

- розглянути особливості художнього спілкування;
- проаналізувати функції іншомовного художнього твору;
- охарактеризувати кореляцію між функціями іншомовного художнього твору і компонентами змісту полікультурного виховання майбутніх учителів іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Мовний компонент є невід’ємним аспектом полікультурної освіти. Згідно з мовною політикою Європейського Союзу, кожний громадянин ЄС має володіти іноземною мовою, крім своєї рідної, бо у сучасному світі вже не можна обмежитись знанням лише рідної мови. Сьогодні освітні процеси України спрямовані на входження у Європейський простір, що вимагає інтенсивного впровадження мовних комунікацій у ВНЗ.

Грунтуючись на вимогах Програми з англійської мови для університетів та інститутів, основними компонентами оволодіння іноземною мовою є розуміння іноземної та рідної культур, усвідомлення природи мови, оскільки вони складають невід’ємну частину загальної освіти студентів, відіграють важливу роль в подальшій професійній діяльності студентів-філологів [9]. Саме іншомовна художня література формує студентів-філологів як активних культурних посередників. В умовах відсутності іншомовного середовища особливо актуальним, на нашу думку, стає читання іншомовних художніх творів, які є провідною ланкою у вихованні полікультурної особистості. Читання художніх творів передбачає культурне насичення особистості соціокультурними цінностями, що є необхідною умовою успішної реалізації цілей і завдань полікультурного виховання майбутніх учителів іноземної мови. Художні іншомовні твори сприяють збагаченню життєвим і читацьким досвідом, виховують естетичний і художній смак, моральні уявлення, погляди, формують образне та творче мислення. Вони є фрагментом національної культури, яка містить інформацію про історичні, політичні, економічні, соціокультурні процеси сучасного англомовного суспільства, відображають специфіку світосприйняття, світогляду носіїв мови – представників іншої культури та слугують здійсненню художнього спілкування.

Художнє спілкування, як зазначає Ю.Борев, полягає у здійсненні інтелектуально-емоційного творчого зв'язку автора та реципієнта; передача останньому художньої інформації, яка має певне відношення до світу, художню концепцію, сталі ціннісні орієнтації [2: 160]. Художній твір є тим каналом по якому здійснюється ця передача, а сама комунікація між автором і читачем відбувається через художній текст.

На думку Ю. Перова, художнє спілкування є процесом, у якому, в найбільш чистому, ідеальному вигляді, в найбільш розвинених формах втілені риси і закономірності будь-якого соціального спілкування [8: 42]. Адже протікаючи поза іншими видами діяльності, художнє спілкування відрізняється високою мірою індивідуалізованості та свободи. У процесі читання іншомовної художньої літератури реципієнт вступає у художнє спілкування, долучаючись до морально-естетичних та культурних цінностей. Воно формує здатність “бути іншим”, тобто зрозуміти іншого, співпереживати з ним. Таким чином, художнє спілкування не лише сприяє полікультурному вихованню, а й є його важливою складовою.

Виховний аспект художньої літератури у сучасній педагогічній думці полягає у формуванні вільної, гуманістичної особистості, яка була б орієнтована на сприйняття загальнолюдських моральних цінностей (М.Бахтін, П.Богатирьова, В.Болотіна, Ю.Борєв, Л.Виготський, М. Каган, В.Кан-Калік, А. Мудрик та ін.). Засвоюючи таким чином культурні цінності, особистість формує духовний зміст свого внутрішнього світу – моральні уявлення, погляди, естетичний смак, формується індивідуальність. Як бачимо, важливість художніх творів у формуванні полікультурної особистості незаперечна.

Розглянемо художній твір та його функції, що сприяють полікультурному вихованню майбутніх учителів іноземної мови. *Художній твір* – це вербальне повідомлення, що передає по каналу літератури естетичну, емоційну, оцінну та соціокультурну інформацію, об'єднану в ідейно-художньому змісті твору в єдине ціле [1: 41]. Одним з головних завдань художнього твору є створення естетичного враження та емоційно-інтелектуального впливу на читача. Це актуалізується сукупністю таких чинників художнього твору як оригінальність, яскраво-індивідуальна форма авторського світобачення, актуальність проблематики твору (визначається мірою та рівнем втілення в ньому загальнолюдських цінностей, які б викликали ціннісні переживання у свідомості читача та розширювали його кругозір), емоційна виразність і точність вислову (відповідність ужитих у творі мовних засобів змісту), цілісність твору (підпорядкованість всіх елементів твору певній художній та ідейній меті автора, що передається через твір). Цілісність твору забезпечується наявністю комунікативної інтенції автора, тематичної та композиційно-жанрової єдності твору, тобто передбачає взаємозалежне співіснування всіх елементів твору [1: 41].

Отже, художній твір – це авторський витвір, де реалізовано певні естетичні, культурні, загальнолюдські цінності і є створений з метою вплинути засобами художнього слова на читача, викликаючи у нього певні переживання та роздуми. Художній твір розвиває вміння і навички взаємодіяти у процесі комунікативної діяльності, міжкультурного діалогу, виховує позитивне сприйняття інших культур і краще розуміння власної культурної спадщини, що й формує читача (у нашому дослідженні – майбутнього учителя іноземної мови) як полікультурну особистість.

Розрізняють наступні функції іншомовного художнього твору: пізнавальну, естетичну, виховну, ігрову, аксіологічну, комунікативну та ін. Розглянемо вищезазначені функції детальніше. *Пізнавальна функція* полягає у тому, що художній твір є джерелом знань, інформації про культуру, історію, традиції і звичаї різних народів, а також філософські ідеї, погляди, концепції. Ця функція сприяє всебічному розвитку особистості, адже допомагає пізнати не лише об'єктивну дійсність, а й власну особистість. Виявляючи своє ставлення до певних явищ, людських типів, культурних цінностей, ми повніше розуміємо власну сутність, бо художній твір є ніби дзеркалом у якому людина бачить себе.

*Естетична функція* викликає у читача інтелектуально-емоційне задоволення, уяву, емпатію, а також розвиває почуття добра, любові, краси і досконалості.

*Виховна функція* моделює зразки поведінки читача у реальних ситуаціях, створює активну життєву позицію, бо читаючи художній твір, особистість збагачується морально, духовно, естетично, інтелектуально, культурно. Усвідомлено чи неусвідомлено читач-реципієнт певною мірою наслідує ідеал героя, програму дій чи культурних установок закладених у творі. Ця функція сприяє вихованню поваги та толерантного ставлення до різних культур, вмінню долати соціокультурні відмінності.

*Ігрова функція* полягає у тому, що сприймаючи літературний твір, читач стає його активним учасником, уявно ставить себе на місце героя, переносить себе у інше культурне середовище, готується до випробувань, компенсує нездійсненні мрії, одержує втіху.

*Аксіологічна функція* орієнтована на вилучення з художнього твору моральних, етичних, культурних цінностей і сприяє формуванню ціннісних установок на загальнолюдські ідеали та еталони поведінки у тих чи інших ситуаціях, рівність і цінність всіх культур. Ця функція виховує сприйняття полікультурності як фактора взаємозбагачення особистісного досвіду.

*Комунікативна функція*, складає емоційно-смыслову, словесну оболонку, в якій втілюється зміст твору, відтворюються образи і події, про які йдеться у творі та авторське

ставлення до них. Вона формує вміння взаємодіяти у процесі комунікативної діяльності та міжкультурного спілкування.

Виходячи з зазначених вище функцій іншомовного художнього твору, можна стверджувати, що між ними існує тісний взаємозв'язок. Кожна з наведених функцій відіграє важливу роль у вихованні майбутніх учителів іноземної мови як полікультурної особистості (див. Рис. 1).



Рис. 1. Функції іншомовного художнього твору

За умов відсутності іншомовного культурного середовища, саме читання іншомовних художніх творів виконує роль інформаційного каналу по якому передається культурна, естетична, аксіологічна інформація, яка і відображається у всіх вищезгаданих функціях. Всі ці функції іншомовного художнього твору тісно взаємопов'язані з наступними компонентами змісту полікультурного виховання майбутніх вчителів іноземної мови, а саме: когнітивним, ціннісно-мотиваційним і діяльнісно-поведінковим [5; 7;]. Зокрема, *когнітивний компонент* включає пізнавальну функцію, бо охоплює знання, уміння, навички, що необхідні для ефективної життєдіяльності у полікультурному середовищі. Цей компонент сприяє вмінню будувати міжособистісні відносини у полікультурному середовищі з урахуванням культурних особливостей учасників взаємодії. Він формує знання основ полікультурної освіти і виховання, а також вміння організовувати міжкультурну взаємодію і виховує толерантне ставлення до культурних відмінностей.

*Ціннісно-мотиваційний компонент* містить естетичну та аксіологічну функції, які сприяють засвоєнню майбутніми учителями іноземної мови гуманістичних цінностей, толерантного ставлення до представників інших суспільств, народів, культур, соціальних груп, а також мотивацією до міжкультурної взаємодії. Сюди слід віднести такі цінності, як: культурна самобутність, індивідуальна неповторність, унікальність і рівноцінність різних культур, а також сприйняття полікультурності як фактора взаємозбагачення особистісного культурного досвіду.

*Діяльнісно-поведінковий компонент* корелює з наступними функціями: комунікативною, виховною, ігровою. Вони формують уміння в майбутніх учителів іноземної мови вирішувати міжкультурні проблеми, ефективно діяти у полікультурному середовищі, здійснювати активну взаємодію з представниками різних культур. Передбачає участь у міжкультурному спілкуванні (стихийному і організованому) та міжнародній співпраці, у культурному обміні, усунення нетерпимості до культурних особливостей, відстоювання ідей рівності і цінності всіх культур (див. Рис. 2).

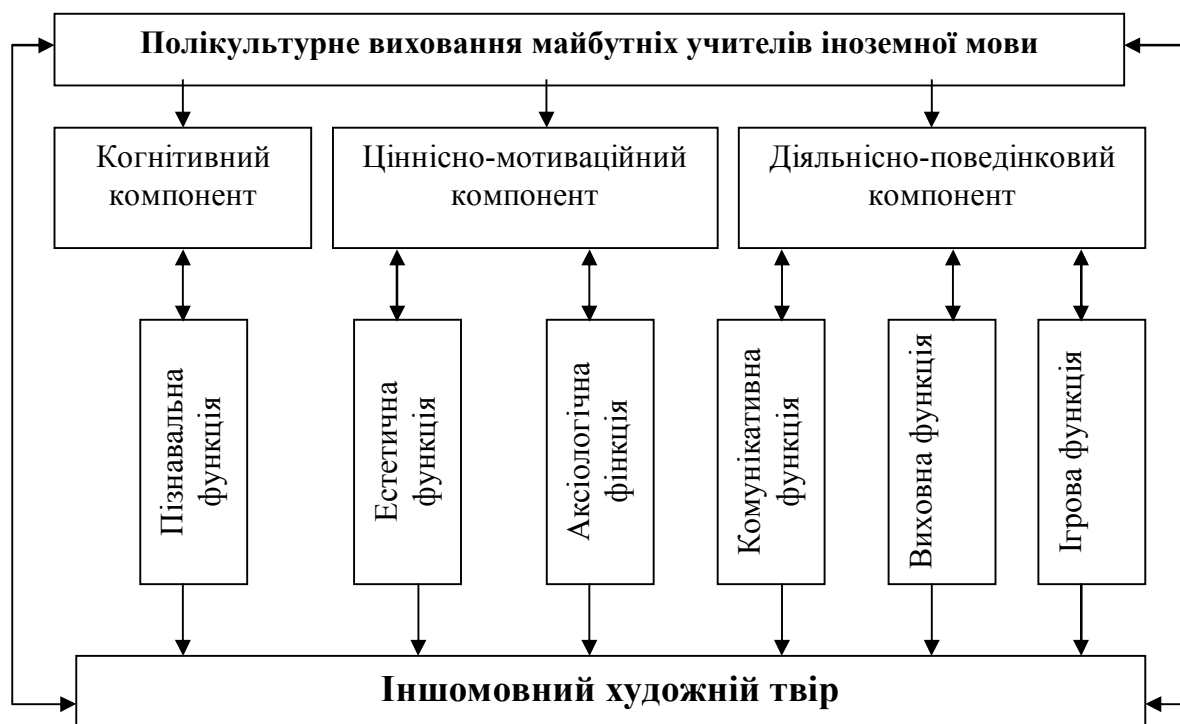


Рис.2. Кореляція функцій ХТ та компонентів змісту полікультурного виховання майбутніх учителів іноземної мови

Таким чином, іншомовна художня література відіграє провідну роль у полікультурному вихованні майбутніх учителів іноземної мови, адже художній твір є світом до якого переноситься читач (майбутній вчитель іноземної мови), повертаючись багатшим, оскільки перейняв інший спосіб життя, культуру, відкрив для себе інше бачення світу, що й проявляється у функціях іншомовного художнього твору, які тісно взаємопов'язані з когнітивним, ціннісно-мотиваційним, діяльнісно-поведінковим компонентами змісту полікультурного виховання майбутніх учителів іноземної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования). – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Бореев Ю.Б. Эстетика. – М., 1988. – 496с.
3. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
4. Искусство и общение. – Л., 1984. – 168с.
5. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы // Общество и образование в современном мире: Сб. матер. Из зарубез. опыта. – 1993. – № 2 – С. 43 – 51.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квіт.
7. Нечаева Е.А. Підготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: Автореф. канд. пед. наук – Калининград, 2008. – 20с.
8. Перов Ю.В. Социологический анализ художественного производства // Вопросы социологии искусства: Сборник научных трудов. – 1980. – № 3 – С. 37- 46.
9. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) – К., 2001. – 245 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мінчак Ірина** – здобувач кафедри методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

*Наукові інтереси:* полікультурна освіта.

## АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Людмила МОСКАЛЕНКО (Київ, Україна)

*Інтерактивне навчання іноземної мови є новітнім перспективним методом, який широко використовується в навчальному процесі. Застосування методу сприяє зростанню мотиваційної сфери студентів та підвищенню показників успішності. В статті проаналізовані основні складові елементи методики інтерактивного навчання, надані рекомендації по застосуванню методики при професіоналізованому навчанні іноземної мови, проведено аналіз успішності студентів, які навчаються за інтерактивним навчанням.*

*Interactive learning of foreign languages is a new perspective method which is widely used in a process of learning. The application of this method provides for increasing motivation and data of successful learning. The article analyzes the main components of the method, gives recommendations about application of the method at teaching professional language course. The author analyzes the data of students' knowledge level after application of interactive methods on the practical classes.*

### Актуальність теми

У зв'язку із обранням Україною курсом на інтеграцію до європейського суспільства, перед системою освіти України постають різноманітні нові завдання. Зокрема, це відноситься до системи вищої освіти, адже за обраного курсу до якості підготовки майбутнього спеціаліста будуть висуватись нові вимоги. Креативність, оригінальність мислення, здатність до швидкого прийняття рішень, висока комунікабельність, – це далеко не повний перелік вимог до майбутнього фахівця, не кажучи вже про оволодіння знаннями та навичками з фаху.

Знання іноземної мови набуває особливо важливого значення у зв'язку із запровадженням поняття «мобільність» фахівця, яке позначає, що при потребі будь-який фахівець, який має диплом, признаний за Болонською декларацією, може працювати за кордоном, так само як і будь-який студент, який навчається за європейськими стандартами в Україні, може бути переведений на навчання в іншу країну.

У зв'язку з усім вищенаведеним очевидною стає нагальна потреба змін у викладанні іноземних мов студентам ВНЗ. Стає необхідним курс на сучасні новітні методи навчання, відмову від застарілої моделі « суб'єкт – об'єкт» навчання, та перехід до моделі «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт», де і суб'єктом, і об'єктом навчання є як викладач, так і студент.

Одним із новітніх широко розповсюджених методів навчання іноземних мов є інтерактивне навчання, необхідність широкого впровадження якого і зумовила вибір теми нашого дослідження: «Аналіз деяких особливостей інтерактивного навчання як ведучого принципу навчання англomовного спілкування студентів медичних спеціальностей немовного ВНЗ»

**Мета дослідження:** систематизувати погляди вітчизняних та зарубіжних вчених на застосування інтерактивного навчання при викладанні іноземних мов, проаналізувати складові даного методу, визначити особливості впровадження інтерактивного навчання при викладанні іноземних мов у немовному ВНЗ на прикладі студентів медичного університету.

**Аналіз літератури.** Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що студент набуває знань і вмінь як у ході скерованої викладачем взаємодії з іншими студентами під час сумісної мовленнєвої розумової діяльності, так і в процесі самостійної творчої та пошукової діяльності, націлених на розв'язання проблемних ситуацій[7]. Унаслідок оволодіння різними стратегіями інтерактивної роботи в студентів можуть формуватися не тільки продуктивні вміння писемного мовлення, але й уміння обговорювати, оцінювати й виправляти написані роботи, аргументовано висловлювати свою точку зору, пропонувати раціональні способи розв'язання проблем.

Окремі питання інтерактивного навчання писемного мовлення розроблялися в сучасній педагогіці, психології та методиці викладання іноземних мов[2,3].

Так, у педагогіці інтенсивно досліджувалися дидактичні проблеми удосконалення форм і методів навчання студентів, формування їхньої професійно-педагогічної спрямованості, аналізувалися соціально-психологічні й дидактичні умови використання



групових та індивідуальних форм навчання (М.В. Артюшина, О.О. Балаєв, Т.В. Васильєва, О.О. Вербицький, В.К. Д'яченко, Т.В. Іванова, З.П. Ярликова, та ін.). Багато психологічних досліджень присвячено використанню групових та індивідуальних форм навчання та взаємонавчання при підготовці майбутніх учителів іноземних мов (Я.В. Гольдштейн, Т.Б. Тихонова, Т.С. Яценко та ін.).

Багато авторів вивчали інтерактивні аспекти навчання мовлення: так, О.С. Карпов, Г.В. Лагвешкіна та О.В. Пінська вивчали професійно спрямоване мовлення; Т.В. Глазунова та Г.Ф. Демиденко вивчали особливості інтерактивного навчання на початкових етапах навчання у ВНЗ; Х.Р. Армініян, Є.Є. Бабушис, О.В. Горбунов, М.Н. Захаренкова, Є.П. Калініна, К.П. Яценко вивчали навчання конкретних видів усної та письмової діяльності із застосуванням інтерактивних методів: складання повідомлень, написання есе, навчання певних умінь мовлення вивчали наступні вчені: В.В. Мишечкіна – конспектування, О.О. Сальнікова – рецензування, Л.І. Назіна – корекції помилок та їх попередження, С.П. Тищенко – самоконтроль; Я.М. Колкер – послідовність навчання письмового висловлення думок. У зарубіжній методиці досліджувалися питання організації роботи з текстом на різних етапах його написання (С.А. Boardman, J. Frydenberg, D. Hall, A. Hogue, R. R. Jordan, A. Oshima, S.A. Pastva, J.M. Reid, A.M. Salak та ін.), методики корегування і редагування писемних висловлювань (D.R. Ferris, J. Lane, E. Lange, V.R. Ruggiero, A.C. Winkler та ін.), використання інтерактивних форм навчання писемного мовлення (W. Bishop, D. Byrne, D. George, T. Haring-Smith, A. Rothkegel, P. Ur та ін.). Проте при наявності великої кількості методичних досліджень відсутні спеціальні дослідження, присвячені методиці інтерактивного навчання майбутніх медиків. Так, відсутні систематизація інтерактивних форм навчання професійного медичного мовлення й чітко описані способи їх використання на різних етапах створення інформаційного повідомлення, невизначені критерії оцінювання, відсутня розробка методів навчання корегування повідомлень іноземною мовою, що негативно позначається на практиці навчання.

#### **Виклад основного матеріалу**

Розглянемо власне поняття інтерактивного навчання іноземної мови. Під інтерактивним навчанням ми розуміємо організацію спільної групової та самостійної навчальної діяльності студентів, спрямованої на розвиток умінь мовлення при виконанні різних соціальних ролей (автора, читача-редактора, студента, викладача, а в контексті викладання професійної іноземної мови медикам – колега-лікарів, лікаря та пацієнта, тощо) [8]. Таке навчання обумовлює, що студент у процесі самостійної підготовки до занять (опрацювання необхідного лексичного, граматичного мінімуму, робота з професійними текстами, аудіо- та відео-матеріалами, опрацювання англомовних Інтернет-ресурсів) навчається від викладача, інших студентів групи і розширює свій мовленнєвий досвід, читаючи, слухаючи, аналізуючи та корегуючи як власну, так і чужу інформацію.

Інакше кажучи, інтерактивність навчання полягає у тому, що студентам цікаво вивчати матеріал, що значно підвищує їх мотивацію. Цього легко досягнути при вивченні професійно спрямованих курсів, наприклад «англійська мова для медиків».

Нами був проведений аналіз наукових робіт, в яких досліджуються соціолінгвістичні аспекти письма та мовленнєвої діяльності (Л.С. Виготський, І.О. Зимня, Л.О. Кисільова, О.О. Леонтьєв, В.Л. Наєр, P.L. Carrell, J.A. DeVito), який дозволив нам побудувати модель інтерактивного навчання з урахуванням взаємозв'язку та взаємовпливу основних компонентів спілкування: автора повідомлення, тексту повідомлення та реципієнта і поєднання соціального та індивідуального в процесі спілкування [1, 4]. Індивідуальний характер мовленнєвої діяльності зумовлює таку організацію навчання, при якій у процес спілкування студента не втручаються ні викладач, ні інші студенти, а відповідальність за кінцевий результат несе той, хто говорить. Соціальна природа іншомовного спілкування знаходить свій відбиток у використанні колективного досвіду студентів групи під час обговорення повідомлень, у їх взаємоперевірці та взаємооцінюванні. Наслідком аналізу робіт своїх однокласників є розширення мовного досвіду студентів і розвиток умінь об'єктивно аналізувати та оцінювати як свій, так і чужий досвід.

Нами були розглянуті теоретичні та експериментальні дослідження (Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьев, О.М. Анісімова, М.В. Артюшина, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, А.В. Захарова, І.С. Кон, Л.Д. Столяренко), згідно яких студенти-першокурсники абсолютно психофізіологічно готові до інтерактивного навчання іноземних мов. У цьому віці відбувається посилені розвиток таких інтелектуальних функцій, як пам'ять, увага та мислення, спостерігається прагнення до інтенсивного спілкування з ровесниками та до виконання завдань, що вимагають самостійності і передбачають відповідальність за прийняті рішення [1]. У процесі спілкування з оточуючими та самостійної діяльності зростає самокритичність і самооцінка.

Нами були проаналізовані наступні положення основ інтерактивного навчання іноземних мов [10, 11]:

Опанування студентами мовленнєвими вміннями відбувається підсвідомо шляхом інтенсивної мовленнєвої практики, а також шляхом усвідомлення правил і подальшої їх інтеріоризації у відповідних вправах. У процесі інтерактивного навчання іноземної мови навчальна інформація подається у вигляді правил, тексту-зразка, аудіо-запису чи відео-запису, який містить певні патерни. Подальша інтеріоризація реалізується у вправах на створення монологічних висловлювань, мікродіалогів та діалогів, написання тексту за певними правилами, у вправах на аналіз "позитивного" або "негативного" зразка за цими ж правилами, а також у роботі студентів з аналізу творчості інших. Під час створення, редагування та корекції повідомлень розвиваються уміння, які були сформовані у відповідних вправах.

Динаміка формування вмінь передбачає виконання завдань з опорами на початку навчання з поступовим переходом до завдань без опор. Як опори використовуються зразки монологічних висловлювань, діалогічні зразки, тексти-зразки, приклади для аналогічного виконання завдань, правила-підказки, що наводяться на початку вправ, роботи самих студентів як "негативні" і "позитивні" зразки мовного матеріалу для аналізу.

Поєднання аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи студентів з акцентом на індивідуальній роботі відповідає вимогам Болонського процесу та є провідним елементом інтерактивного навчання. При інтерактивному навчанні взаємоаналіз і взаємокорекція спочатку проводяться під час аудиторних занять з поступовим переходом до самостійної роботи студента вдома. Інтерактивне навчання створює умови для посилення індивідуалізації, оскільки студент сам обирає стратегії добору й організації матеріалу для створення повідомлень, редагування та корегування їх. Інтерактивне навчання передбачає інтегроване формування аналітичних і продуктивних умінь мовлення. Поліфункціональність є особливістю інтерактивних вправ. Розвиток продуктивних умінь мовлення спирається на навчання аналізу, редагування і корекції повідомлень, а подальше вдосконалення умінь редагування і корекції відбувається на базі накопиченого досвіду. Процес інтерактивного навчання мовлення супроводжується змінами у використанні форм контролю. Взаємоперевірка здійснюється студентами як на проміжних, так і на кінцевому етапах роботи з текстом, а контроль та оцінювання викладачем – тільки на кінцевому етапі. Відбувається також поступовий перехід від взаємоконтролю до самоконтролю і від контролюючих дій, що виконуються усією групою, до дій, які виконуються в мікрогрупах і парах, і нарешті індивідуально й самостійно. Отже, проаналізувавши загальні особливості інтерактивного навчання іноземних мов, нами були сформульовані наступні особливості інтерактивного навчання курсу «Медична англійська» :

1. Навчання будується на інтерактивних завданнях, які моделюють характер спілкування : участь двох та більше комунікантів з урахуванням предметної ситуації, наявність ознак взаєморозуміння. Викладач не може домінувати при інтерактивному навчанні, він може лише скеровувати процес.

2. Наявність інформаційної прогалини як характерної риси, що означає, що учасники спілкування володіють різним рівнем знань з теми, з якої вони спілкуються. Це є дуже добрим при підборі груп з різним рівнем знань студентів іноземної мови.

3. Завдання повинні бути логічно взаємопов'язані та взаємозалежні, коли неможливо виконати одне завдання, не виконавши попереднього. Тобто, якщо

студенти гне опрацювали тему «Анатомія та фізіологія дихальної системи», неможливо вивчати захворювання дихання.

4. Завдання допомагають узгоджувати навчальні та професійно спрямовані дії, встановлювати спілкування та взаєморозуміння між комунікантами.

Проаналізуємо, яким чином можливо застосовувати принципи інтерактивності при викладанні курсу «медична англійська».

1. Перш за все, це – робота студентів з автентичними матеріалами: медичними статтями, записами інтерв'ю, джерелами так званої «телемедицини». При можливості варто запрошувати носіїв мови, які можуть спілкуватися зі студентами з певних тем (що систематично відбувається під час організації міжнародних конференцій).

2. Студенти спілкуються, коли беруть участь в обговоренні чи дискусії з певних тем, можливо організовувати навіть окремі диспути з медичних та етичних тем.

3. Варто організовувати роботу студентів з відеофільмами на медичну тематику, причому акцентується не лише особливості мовлення акторів, але й стиль їх поведінки, тощо. Це сприяє професіоналізації майбутніх спеціалістів.

4. Варто застосовувати методи, які мають конкретну практичну мету: оголошення, реферат, відео-презентація, доповідь на конференції.

5. Тестовий контроль вмінь та знань студентів також повинен бути інтерактивним, тобто сприяти розвитку творчості студентів.

Нами був проведений аналіз показників успішності студентів 2 курсу, які вивчали теми «National Health Service in Great Britain and the USA» із застосуванням інтерактивних методів навчання та за традиційною системою «викладач – суб'єкт – студент – об'єкт навчання». Виявилось, що при вивченні тем за класичною системою, середній показник успішності студентів становив 3.7% в 2 групах загальною чисельністю 24 особи. При вивченні цих самих тем із застосуванням інтерактивного підходу, коли студенти додатково опрацьовували інформацію та організували міні- конференцію з теми, показник успішності становив 4.5% в 2 групах чисельністю 25 осіб. Отже, застосування інтерактивного навчання сприяє підвищенні мотиваційної сфери студента, що веде до зростання успішності. **Висновки** Отже, інтерактивне навчання є новітнім багатообіцяючим методом, який ми вважаємо за доцільне використовувати при навчанні студентів іноземних мов. Власне принципи інтерактивного навчання вже давно використовуються викладачами при навчанні курсу «медична англійська», проте із приєднанням України до Болонської декларації інтерактивне навчання набуло офіційного статусу як організаційна форма навчання. Проведене нами дослідження показало, що застосування методів інтерактивного навчання призводить до підвищення мотивації студентів до навчання, та сприяє зростанню успішності студентів на 4%.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучению говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, –1991. – 201с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Учебник для ВУЗов.- изд. 2.–М.: Логос, 2001. – 486с.
4. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 1975. – № 2. – С. 83 – 87.
5. Abbs V., Cook V., Underwood M. Authentic English for Reading 2. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1987. – 71 p.
6. Carrol J.B. Testing communicative performance: an interim study. – 1980. – Oxford: Pergamon. – 187 p.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p. '
8. Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives/ edited by G. Kasper and E. Kellerman. – London and New York, 1997. – 398 p.
9. Johnson, Keith and Keith Morrow. Communication in the classroom. Essex: Longman, 1991. – 11 Op.
10. Morrow K. Communicative Language Testing: Revolution or Evolution? // The Communicative Approach to Language Teaching / C.J. Brumfit and K. Johnson (eds.). – Oxford: Oxford University Press, 1979. – P. 143 – 157.
11. Wells I., Etal A. Learning Through Interaction : The Study of Language Development. – Cambridge: CUP, 1981. – 123.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Людмила Москаленко** – старший викладач кафедри іноземних мов Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

*Наукові інтереси:* методика викладання викладання іноземних мов.

## СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

Ольга НІКОЛАЄНКО, Тетяна УШАТА (Чернігів, Україна)

*У статті аналізуються проблеми якісної підготовки майбутніх вчителів у сучасних соціокультурних умовах. Визначається зміст „духовного становлення” майбутнього фахівця. Розкриваються психолого-педагогічні умови духовного розвитку та професійної реалізації.*

*The article deals with the teachers'-to-be qualitative training issues under the circumstances of sociocultural environment. The determination of „spiritual becoming” of future specialists is given. The psychopedagogical terms of spiritual development and professional actualization are defined.*

Сучасній школі сьогодні потрібен вчитель, який би не тільки міг оновлювати й удосконалювати зміст своєї діяльності, але й являв собою взірць високої духовності, духовної культури. Державна програма “Учитель” особливо акцентує увагу на значущості методичних служб у розвитку професійної майстерності, творчого потенціалу, загальної та духовної культури сучасного вчителя [3].

Проблема розвитку духовної культури вчителя є вічною. Саме йому належить місія транслювати духовні цінності суспільства, створювати умови для присвоєння цих цінностей підростаючими поколіннями й відтворювати їх у творчій діяльності, у культурі вчинку. Розвиток духовної культури вчителя обумовлює його здатність до самоактуалізації, духовної самореалізації, формування вмінь духовно-практичної діяльності, пошуку духовно-моральних та естетичних ідеалів, свідомої роботи з виховання духовного світу підростаючих поколінь і в цілому суспільства.

У сучасних соціокультурних умовах непересічного значення набуває якісна підготовка майбутнього вчителя в системі професійної педагогічної освіти. Держава, суспільство зацікавлено в такому вчителі, який здатен зайняти авторську позицію, повести до вершин Духа, розкрити та розвинути душевні сили, творчо взаємодіяти зі своїми вихованцями. Не треба забувати, що без вчителя немає і не може бути ані героя, ні поета, ні вченого, ні актора, ні політика. Головна потреба сучасної загальноосвітньої школи – яскраві індивідуальності, талановиті особистості, духовно-обдаровані люди. Виховати, виростити останніх – справа професіоналів Вищої школи.

**Актуальність цієї проблеми** зумовлюється ще й тим, що професійна педагогічна освіта – гуманітарний феномен. За такого підходу остання не може розглядатися як проста трансляція та засвоєння історичного педагогічного досвіду. Цей погляд нам здається дуже одностороннім. Слід наголосити на необхідності розширення горизонтів професійної педагогічної освіти, переходу її в площину культури, духовності, творчості. Тобто вища освіта повинна розглядатися як „культуротворчий естетичний акт” [5: 124], як орієнтація на створення у майбутнього спеціаліста образу світу та себе в цьому світі. Доцільно підкреслити зв'язок проблеми з найважливішими науковими та практичними завданнями, які стоять перед українською педагогічною наукою:” Сфера освіти, що найбільшою мірою визначає рівень розвитку людини, стає загальнонаціональним пріоритетом у все більшому числі країн світу. У нашій країні це ще не відбулося. І тому підкреслю ще й ще раз: першим нашим завданням має стати утвердження і в громадянській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки. Нам необхідно згуртувати націю навколо проблем освіти, об'єднати зусилля не лише освітян, а усього суспільства [3: 26].

Аналіз особистісно-індивідуальних якостей вчителя ми знаходимо у працях К. Абульханової-Славської, Л. Божовіч, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва С. Рубінштейна, В. Шадрікова. Феноменом духовності, без якого нам не уявляється якісна підготовка майбутнього вчителя, в останні роки займаються Г. Балл, М. Боришевський, О. Вишневський, К. Журба, О. Караковський, І. Карпенко та ін.

Помітний доробок у галузі аналізу професіоналізму вчителя, його здібностей належить також таким науковцям як О.Деркач, В.Сластьонін, М.Станкін, Н.Кузьміна.

Взагалі останні публікації свідчать про те, що українські науковці дуже жваво цікавляться проблемами вищої школи. Доказом цього можуть служити праці І. Беха,

Н. Гапон, М. Евтуха, В. Сипченка, Ю. Сенько, Є. Полат, Т. Яценко. На пріоритетність освіти в загальному поступі суспільства наголосив міністр освіти та науки України В. Кремень на підсумковій колегії МОН: „Від рівня якості вищої освіти дедалі більше залежатиме доля народу, держави і життя кожного громадянина „ [4: 9].

Разом з тим, якісна підготовка вчителів в системі професійної вищої освіти ускладнена протиріччями, які мають місце в соціально-освітній сфері та в теорії і практиці навчання у вищій педагогічній школі до них дослідники [2: 6] відносять такі:

- між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи, програми) та реальним предметом професійної діяльності;
- між цілісністю змісту професійної діяльності та опанування студентами через багато предметних галузей (наук, навчальних предметів);
- між науково-предметним та психолого-педагогічними підходами до підготовки вчителя в системі сучасної педагогічної освіти;
- між динамікою державної політики, яка орієнтується на доступність, якість ефективність вищої педагогічної освіти та відносною ригідністю соціально-освітньої політики педагогічних ВНЗ, які зорієнтовані на виживання в складних умовах конкуренції;
- між ростом об’єктивної значущості педагогічної праці вчителя для суспільства та низьким статусом професійної педагогічної діяльності вчителя у загальноосвітній школі;
- між потребами сучасної школи в професійно зрілих, досконалих вчителях, які здатні до адаптації та ефективної діяльності з самого початку своєї роботи та недостатньою готовністю випускників педагогічних ВНЗ до різних видів педагогічної діяльності;
- між зверненістю змісту навчальної діяльності до минулого соціального досвіду та орієнтації студентів на майбутній зміст професійної діяльності, до невідомих ще ситуацій та умов педагогічної праці.

Дані протиріччя актуалізують проблему виявлення головних тенденцій, психолого-педагогічних умов та механізмів духовного становлення майбутніх вчителів. Слід додати, що класична динаміка вищої школи з її закономірностями, принципами, формами та методами навчання, не завжди оперативно реагує на нові процеси у ВНЗ, дуже часто на встигає запроваджувати нові прийоми та методи, іноді ігноруються духовні потреби і соціальний досвід студентів. На нашу думку, проблема полягає в переході від простої репродукції знань в професійній педагогічній освіті до створення педагогічної культури під час навчання в університеті, формування насамперед „людини духовної”, справжнього інтелігента, здібного до творчого пошуку, самоактуалізації та рефлексії.

Під цим кутом зору *метою нашої статті* є теоретичне обґрунтування можливостей вищої педагогічної освіти у формуванні духовності, професійної зрілості та компетентності майбутніх вчителів. З цього випливає ряд завдань:

- виявити сутність поняття духовне професійне становлення майбутніх педагогів;
- з’ясувати психолого-педагогічні умови духовного становлення майбутніх педагогів;
- розкрити можливості професійної педагогічної освіти з цієї проблеми;
- на нашу думку, духовне становлення особистості майбутнього педагога передбачає насамперед подальший розвиток духовності особистості, духовно-моральне виховання, яке повинно продовжуватися у стінах ВНЗ. Духовне становлення особистості майбутнього педагога в системі вищої педагогічної освіти передбачає відокремлення слідуєчих змістовних аспектів:
  - моральні цінності (доброта, любов, співчуття, милосердя, істина, краса, толерантність), розвиток духовних потреб;
  - загальна культура, культура діалогу зі світом, з собою, з іншими людьми;
  - високий рівень особистісно-професійних якостей, орієнтація на високі професійні досягнення (позитивний Я-образ, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самосвідомість, здібності, характер його риси та стан);
  - творче самовиявлення в науці, культурі тобто креативність як творчий потенціал;
  - інтелектуальність (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, емоції, мотиви, знання, вміння, відносини) яка виражається в логічності, критичності, особистості;

– національна самосвідомість, самоідентифікація (знання національної культури, емоційно–ціннісне ставлення до своєї мови, культури, рідного краю, людей; вміння реалізувати свої знання в різноманітних видах діяльності).

У цьому контексті духовне професійне становлення – якісна характеристика особистості, яка відображає високий рівень розвитку моральних, особистісно–професійних якостей, високий рівень креативності; мотиваційну сферу, національну самосвідомість та ціннісні орієнтації спрямовані на прогресивний розвиток духу майбутнього спеціаліста.

Слід додати, що духовно–професійне становлення студента в першу чергу не тільки опанування новими технологіями, засобами, різноманітними "KNOW-HOW", а й мотиви поведінки особистості те, що дає змогу рухатися людині в житті, професії, з яких ціннісних орієнтацій вона виходить, задля чого займається своєю справою, які внутрішні резерви вона вкладає в свою працю.

То ж постає питання: які саме психолого–педагогічні умови сприяють духовно–професійному становленню майбутнього педагога?

Виходячи із тенденцій розвитку освіти, теоретичного аналізу і результатів реальної навчально–виховної практики, ми виділяємо такі умови духовно–професійного становлення майбутнього вчителя:

1. Додержання принципу духовності у навчально–виховному процесі вищої школи;
2. Інноваційність у навчально–виховному процесі;
3. Духовно– професійна культура викладача вищої школи.

Зупинимося докладніше на цих умовах.

Принцип духовності полягає:

- в пізнанні людиною сенсу життя, законів природи та свого внутрішнього та зовнішнього буття, усвідомлення себе часткою ноосфери;
- духовній рефлексії, вмінні контролювати себе, свої почуття;
- пізнанні культури, загальнолюдських цінностей;
- потребі в духовній перебудові суспільства;
- розумінні духовності як мети, процесу, засобу та результату навчально– виховного процесу;

– інтеграції змісту навчально – виховного процесу на основі духовного потенціалу.

Духовність, її формування у студентів – найголовніша мета освітньої політики. Остання уявляється нам як синтез високої моральності, духовної культури, потреби в пізнанні та творчості. В цьому ракурсі освіта повинна спиратися на фундаментальну основу філософії та духовну традицію українського народу. Отже принцип духовності стає генеруючим фактором, який актуалізує такі принципи як культуровідповідність, природовідповідність, гуманізм, народність, полікультурність. Цей принцип повинен вивести педагогіку вищої школи на новий якісний рівень. В навчально–виховному процесі він має такі напрямки реалізації:

- підвищення морального, виховного процесу на базі використання досвіду загальнолюдської, національної та релігійної культур;
- формування у майбутніх вчителів готовності до керівництва цілісним педагогічним процесом;
- цілеспрямоване формування вільної, цільної особистості з високою громадською, патріотичною самосвідомістю;
- створення комфортного психологічного середовища навчання в університеті на базі традицій гуманізму, досвіду поколінь та народної педагогіки;
- особистісно–орієнтований підхід до навчально – виховного процесу;
- визнання свободи світогляду, розвиток критичності мислення та творчих здібностей студентів;
- постійне підвищення освітнього, інтелектуального рівнів учасників навчально – виховного процесу у ВНЗ.

Слід додати, що період навчання у ВНЗ – час професійного визначення майбутнього педагога, створення формування професійної компетентності та спрямованості, становлення та розвитку Я–концепції студента саме як педагога, самовдосконалення природних

здібностей, особистісного досвіду та практики. Йдеться про те, що на аудиторних заняттях, під час самоосвіти, різноманітних практик, зустрічей з відомими вчителями, вченими у студентів закріплюється або руйнуються мотиви навчання, відкривається або ніколи не осмислюються сенс майбутньої професії. Так наші експериментальні дослідження динаміки мотивів навчання у педагогічному ВНЗ зафіксували зниження бажання отримати вчительську професію з перший по п'ятий курси. При цьому ми спостерігали дуже суттєве розчарування, душевний спад особливо у студентів третього курсу. В чому ж справа? В більшості випадків психолого–педагогічна та предметна підготовка вчителів не орієнтована на реалізацію можливостей студентів у педагогічній діяльності. У зв'язку з цим майбутні вчителі звикають працювати не беручи до уваги свою індивідуальність, особливо під час вирішення педагогічної задачі. Як не прикро, не завжди викладачі вищої школи намагаються створити на заняттях атмосферу співтворчості, духовної сумісної діяльності враховуючи індивідуальний досвід студентів. В цих умовах тільки організація інноваційного навчання сприяє росту індивідуальності, самостійності, автономності, духовному становленню майбутніх вчителів.

Отже принцип інноваційності у вищій школі означає:

- відкритість для інших думок поглядів, світогляду;
- діалогічний контакт на основі рівності психологічних позицій з урахуванням індивідуальності, попереднього досвіду студентів, взаєморегуляція: „лише на ідеї виховуючого діалогу можна будувати гуманістичну педагогіку, яка ґрунтується на взаєморозумінні, взаємодопомозі учасників навчально–виховного процесу. Виховуючий діалог корелює й з новим типом учителя, який являє собою і філософа і педагога” [3: 78];
- співтворчість, співпраця викладача та студентів (відмова від диктату, менторського тону, сумісний пошук, аналіз результатів) ;
- відкритість вчителя, студена культурі та світу, суспільству.

Педагогічне середовище повинно бути організованим, таким чином, щоб сприяти формуванню та розвитку „Я” образу. Тобто створюються умови для розвитку особистості, особистісної ініціативи.

Інноваційність, принцип нового педагогічного мислення, базується на наступних аспектах:

- усвідомлений аналіз професійної діяльності на основі мотивів;
- проблематизація дійсності бачення конфліктів, протиріч;
- критичне ставлення до норми;
- педагогічна рефлексія, творчість;
- відкритість середовищу професійним інноваціям;
- самореалізація, втілення в професійній діяльності своїх особистісних намірів та образу життя;
- соціокультурний діалог та гра на основі розуміння, прийняття та визнання особистості, як найефективніші форми та методи навчання за інноваційним принципом. Тобто навчально професійна задача перетворюється на дослідницьку в контексті значущої проблемної ситуації.

Таким чином, сутність представленої проблеми – радикальне оновлення духовної атмосфери, основ педагогічного процесу у ВНЗ, урахування освітніх запитів студентів, потреб сучасної загальноосвітньої школи, тенденцій їхнього розвитку.

В цьому ракурсі на перше місце виходить викладач вищої школи. Саме його духовно–професійна культура, на наш погляд, є однією з психолого– педагогічних умов духовного становлення майбутнього вчителя. Бо ніякі принципи, методи та технології не діють без особистості, особистісного сенсу життя. Інакше вона перетворюється у своєрідну „віртуальну реальність”, яка існує в книгах, інформаційних носіях та яку ми не знаходимо в житті.

Отже як особистість педагог має стати у центрі виховного процесу у ВНЗ. Головне в психолого–педагогічній культурі викладача – використання свого особистісного духовного потенціалу, створення авторської педагогічної системи, креативність. Освітнє середовище у ВНЗ повинно будуватися на принципах духовності інноваційності, особистісно–

орієнтованих формах та методах підготовки спеціалістів, орієнтуватися на варіативність, творчість. В центрі усіх процесів у ВНЗ повинна бути духовно багата та прагнуча досконалості особистість педагога вищої школи, який буде свою роботу на педагогіці співробітництва: „Навчати потрібно не лише знань, вмінь репродукувати інформацію, а й мислити, навчати їх методів здобування знань, а конкретні теорії, знання вони мусять опанувати самі” [3: 129].

А це в цьому контексті педагогічний університет повинен стати школою духовності, творчою лабораторією, школою цілісного прийняття світу, гуманних відносин: „Тому головне створити найкращі умови для самопізнання, саморозвитку, а потім і самореалізації власної сутності кожної особистості. В цьому шлях до особистісного щастя кожної людини, в цьому – єдиний спосіб ненасильницького динамічного прогресу суспільства, нації, держави.” [3: 130]

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдіянець Г.Г. Курс „Історія соціальної роботи” і духовне становлення майбутнього педагога // Рідна школа.– 2003. – №4. – С. 55–56.
2. Андриенко Е.В. Психолого–педагогические условия формирования профессиональной деятельности учителя // Педагогическое образование и наука. – 2002.– №4. С. 62–68.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – С. 178–201.
4. Подставкіна А.В. „Від рівня якості вищої освіти дедалі більше залежатиме доля народу, держави і життя кожного громадянина // Рідна школа.– 2003.– №4. – С. 9.
5. Сенько ЮВ Гуманитарные основы педагогического образования.– М.: Издательский центр „Академия», 2000. – 240с.
6. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст //Педагогическое образование и наука.– 2002.– №4. С. 4–10.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ольга Ніколасенко** – викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління.

*Наукові інтереси:* лінгво-методичні аспекти викладання іноземних мов в немовному ВНЗ.

**Тетяна Ушата** – викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління.

*Наукові інтереси:* лінгво-методичні аспекти викладання іноземних мов в немовному ВНЗ.

## **THE IMPORTANT METHODS OF TEACHING THE ENGLISH GRAMMAR IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

**Лілія ОЛЕКСІЄНКО (Кременчук, Україна)**

*В статье рассмотрены и проанализированы некоторые важные методы обучения английской грамматики в вузах Украины.*

*Some important methods of teaching the English grammar in Ukrainian higher educational establishments are investigated and analyzed.*

**The aim of this article** is to investigate and analyze some important methods of teaching the English grammar in Ukrainian higher educational establishments.

As we know, language is the chief means by which the human personality expresses itself and fulfills its basic need for social interaction with other persons.

Robert Lado wrote that language functions owing to the language skills. A person who knows a language perfectly uses a thousand and one grammar lexical, phonetic rules when he is speaking. Language skills help us to choose different words and models in our speech [1].

It is clear that the term “grammar” has meant various things at various times and sometimes several things at one time. This plurality of meaning is characteristic of the present time and is the source of confusions in the discussion of grammar as part of the education of students. There have been taking place violent disputes on the subject of teaching grammar at a university.

The ability to talk about the grammar of a language, to recite its rules, is also very different from ability to speak and understand a language or to read and write it. Those who can use a language are often unable to recite its rules, and those who can recite its rules can be unable to use it.



Grammar organizes the vocabulary and as a result we have sense units. There is a system of stereotypes, which organizes words into sentences. But what skill does grammar develop?

First of all, it gives the ability to make up sentences correctly, to reproduce the text adequately.

The knowledge of the specific grammar structure helps students point out the differences between the mother tongue and the target language.

The knowledge of grammar develops abilities to abstract systematize plural facts [3].

Speaking about the importance of grammar in learning a foreign language, we should say that no speaking is possible without the knowledge of grammar, without the forming of a grammar mechanism.

If a learner has acquired such a mechanism, he can produce correct sentences in a foreign language. Paul Roberts writes: “Grammar is something that produces the sentences of a language. By something we mean a speaker of English. If you speak English natively, you have built into you rules of English grammar. In a sense, you are an English grammar. You possess, as an essential part of your being, a very complicated apparatus which enables you to produce infinitely many sentences, all English ones, including many that you have never specifically learned. Furthermore by applying you rule you can easily tell whether a sentence that you hear a grammatical English sentence or not” [4].

We should bare on our mind the psychological characteristics of grammar skills. To develop one’s speech means to acquire essential patterns of speech and grammar patterns in particular. Students should use these items automatically during speech-practice. The automatic use of grammar items in our speech (oral and written) supposes mastering some particular skills – the skills of using grammar items to express one’s own thoughts, in other words to make up your sentences.

We must get so-called **reproductive or active** grammar skills.

A skill is treated as an automatic part of awareness. **Automatization** of the action is the main feature of a skill.

The nature of **automatization** is characterized by that psychological structure of the action which adopts to the conditions of performing the action owing frequent experience. The action becomes more frequent, correct and accurate and the number of the operations is shortened while forming the skill the character of awareness of the action is changing [1].

Thus, to form some skills is necessary to know that the process of the forming skills has some steps.

The automatization occurs under more difficult conditions, when the student can’t concentrate his attention on one element of the action.

The whole structure of the action is improved and the automatization of its separate components is completed.

During our speech the **reproductive** grammar skills are formed together with lexis and intonation, they must express the speaker’s intentions.

The characteristic feature of the **reproductive** grammar skills is their flexibility. It doesn’t depend on the level of automatization. If the student reproduces sentences and different words, which have been learnt by him as “a ready-made thing” he can say that there is no grammar skill. Learning the ready-made forms, word combinations and sentences occurs in the same way as learning lexis [1].

When we learn grammatical items in models we use substitution and such a type of training gets rid of grammar or “neutralizes” it. By the way, teaching the skills to make up sentences by analogy is a step on the way of forming grammar skills.

To form the **reproductive** grammar skills we must follow such steps:

1. Selection the model of sentence.
2. Selection the form of the word and formation of word-forms.
3. Selection the auxiliary words-preposition, articles, and etc. and their combination with principle words.

The main difficulty of the reproductive (active) grammar skills is to correspond the purposes of the statement, communicative approach, words, meanings expressed by the grammatical patterns.

In that case we use basic sentences, in order to answer the definite situation. The mastering the grammar skill lets students save time and strength, energy, which can give opportunity to create. Learning a number of sentences containing the same grammatical structure and a lot of words containing the same grammatical form isn't rational. But the generalization of the grammar item can relieve the work of the mental activity and let the teacher speed up the work and the students realize creative activities [1].

Before speaking about the selection of grammar material it is necessary to consider the concept "grammar", i.e., what it meant by "grammar".

By **grammar** one can mean adequate comprehension and correct usage of words in the act of communication, that is, intuitive knowledge of the grammar of the language. It is a set of reflexes enabling a person to communicate with his associates [3].

This "grammar" functions without the individual's awareness of technical nomenclature; in other words, he has no idea of the system of the language, and to use all the word-endings for singular and plural, for tense, and all the other grammar rules without special grammar lessons only due to the abundance of auding and speaking. By "grammar" we also mean the system of the language, the discovery and description of the nature of language itself. It is not a natural grammar, but a constructed one [1].

Students should be taught to distinguish such grammar items which serve to express different meanings.

The selection of grammar material involves choosing the appropriate kind of linguistic description, i.e. the grammar which constitutes the best base for developing speech habits. The content of grammar teaching is disputable among teachers and methodologists, and there are various approaches to the problem.

The grammatical systems of Russian, Ukrainian and English are fundamentally different. English is an analytical language, in which grammatical meaning is largely expressed through the use of additional words and by changes in word order. Russian or Ukrainian is a synthetic language, in which the majority of grammatical forms are created through changes in the structure of words, by means of a developed system of prefixes, suffixes and ending [5].

Many methods have been proposed for the teaching of foreign language. And they have met with varying degrees of success and failure.

We should know that the method by which students are taught must have some effect on their motivation.

The first method taking into consideration is the **grammar translation method**. This method was widely used in teaching the classics, namely Latin, and it was transferred to the teaching of modern languages when they were introduced into universities.

In the grammar-translation mode, the books begin with definitions of the parts of speech, declensions, conjugations, rules to be memorized, examples illustrating the rules, and exceptions. Often each unit has a paragraph to be translated into the target language and one to be translated into native one. These paragraphs illustrate the grammar rules studied in the unit. The student is expected to apply the rules on his own. This involves a complicated mental manipulation of the conjugations and declensions in the order memorized, down to the form that might fit the translation. As a result, students are unable to use the language, and they sometimes develop an inferiority complex about languages in general. Exceptionally bright and diligent students do learn languages by this method, or in spite of it, but they would learn with any method [1].

The **direct method** appeared as a reaction against the grammar-translation method.

The direct method assumed that learning a foreign language is the same as learning the mother tongue, that is, that exposing the student directly to the foreign language impresses it perfectly upon his mind. This is true only up to a point, since the psychology of learning a second language differs from that of learning the first. The student is forced to learn the first language because he has no other effective way to express his wants. In learning a second language this compulsion is largely missing, since the student knows that he can communicate through his native language when necessary [1].

The **audiolingual method** (it is also called mimicry-memorization method) was the method developed in the Intensive Language Program. It was successful because of high motivation,

intensive practice, small classes, and good models, in addition to linguistically sophisticated descriptions of the foreign language and its grammar.

Grammar is taught essentially as follows: some basic sentences are memorized by imitation. Their meaning is given in normal expressions in the native language, and the students are not expected to translate word for word. When the basic sentences have been overlearned (completely memorized so that the student can rattle them off without effort), the student reads fairly extensive descriptive grammar statements in his native language, with examples in the target language and native language equivalents. He then listens to further conversational sentences for practice in listening. Finally, practices the dialogues using the basic sentences and combinations of their parts [1].

Also grammar explanations are used. We shall briefly review the treatment of grammatical explanations by some of the major methods.

As to **practical approach**, it means that students learn those grammar items which they need for immediate use either in oral or written language. For example, from the first steps of language learning pupils need the Possessive Case for objects which belong to different people, namely, *Mike's textbook, Ann's mother, the girl's doll, the boys' room, etc.* The teacher masters grammar through performing various exercises in using a given grammar item.

As to **structural approach**, grammar items are introduced and drilled in structures or sentence patterns.

Students are taught to understand English when spoken to and to speak it from the very beginning. This is possible provided they have learned sentence patterns and words as a pattern and they know how to adjust them to them to the situations they are given [1].

Speaking about **situational approach** we should know that students learn a grammar item used in situations. For example, the Possessive Case may be effectively introduced in classroom situations. The teacher takes or simply touches various things and says *This is Ann's pen.*

Speaking about **introduction of new material** we will consider ways in which students can be introduced to new language structure.

As teachers we should be prepared to use a variety of techniques to help our students learn and acquire grammar. Sometimes this involves teaching grammar rules; sometimes it means allowing students to discover the rules for themselves.

The English tense system also presents a lot of trouble to Russian (Ukrainian)-speaking students because of the difference which exists in these languages with regard to time and tense relations. The sequence of tenses is another difficult point of English grammar for Russian (Ukrainian)-speaking students because there is no such phenomenon in their mother tongue.

The most difficult point of English grammar is the article because it is completely strange to Russian (Ukrainian)-speaking students. The use of the articles and other determiners comes first in the list of the most frequent errors. Students are careless in the use of "these tiny words" and consider them unimportant for expressing their thoughts when speaking English.

English grammar must begin, therefore, with students' learning the meaning of these structural words, and with practice in their correct use.

Thus, there are several types of exercises for the assimilation of grammar.

For example, **recognition exercises** which are the easiest type of exercises for students to perform. They observe the grammar item in structures (sentence patterns) when hearing or reading. Since students only observe the new grammar item the situations should be natural and communicative. For example:

**Read the sentences and choose the correct form of the verb. The following sentences may be suggested:**

*If the weather were fine we (would go, went) to the forest.*

Students should read the sentences and find the signals for the correct choice of the form. Since the necessary form is suggested in each sentence they should only recognize the one they need for a given context.

Recognition exercises are indispensable as pupils retain the grammar material through auditory and visual perception. Auditory and visual memory is at work.

As to **drill exercises**, they are more completed as they require reproduction on the part of the students. In learning a foreign language drill exercises are indispensable. The learners cannot assimilate the material if they only hear and see it. They must reproduce it both in outer and inner speech. The more often they say it the better they assimilate the material. Though drill exercises are those in which students have only one difficulty to overcome, they should also be graded.

For example: *What are you doing? – I am reading a book.*

Drill exercises may be done both orally and in written form. Students perform oral exercises during the lesson and written ones at home. For example, they are told to write five or seven sentences on the model given.

Also, the students can be offered exercises on **correcting mistakes**.

For example:

**Correct the mistakes in the following sentences.**

*He is reading this book every day. (is reading → reads)*

So, **creative exercises** (speech exercises) is the most difficult type of exercises as it requires creative work on the part of the learners (asking questions with a given grammar item, speaking about the situation offered by the teacher, participating in free conversation in which students are to use the grammar item they have learned).

All the exercises mentioned above are designed:

- to develop students' skills in recognizing grammar forms while auditing and reading English texts;

- to accumulate correct sentence patterns in the students' memory which they can reproduce whenever they need these patterns for speaking or writing;

- to help the students to produce sentences of their own using grammar items necessary for speaking about a situation or a topic offered, or writing an essay on the text heard or an annotation on the text read.

And also we should mention about multiple choice tests. Tests allow the teacher to evaluate students' achievement in grammar, that is, how each of them has mastered forms, meaning, and usage [2].

In conclusion we should say that in order to understand a language and express oneself correctly one must assimilate the grammar mechanism of a language. Indeed, one may know all the words in a sentence and yet fail to understand it, if one does not see the relationship between the words in the given sentence. And vice versa, a sentence may contain one, two, and more unknown words but if one has a good knowledge of the structure of the language one can easily guess the meanings of these words or at least find them in a dictionary. No speaking is possible without the knowledge of grammar, without the forming of a grammar mechanism. Students need grammar to be able to speak, and write in the target language.

Our aim is to form grammar skills and prevent students from making grammar mistakes in their speech.

We have such a conclusion that the forming of grammar skills depends on training. Training is of great importance to realize the grammar item. We must use a lot of training exercises for the assimilation of grammar. We should provide the motivation of learning English, encourage students to communicate and remember that the correction of errors in the early stages of a language course may foster some negative aspects.

We should realize the importance of training exercises and the role of the individual approach to teaching students. Besides, the teacher must have a clear idea of the grammar of the language, its structure and usage; everything he teaches must be based on it; he should always be conscious of introducing or practicing some point of grammar.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Griffith S. Teaching English Abroad. – Oxford, 1991. – 36 p.
2. Lado Robert and Fries Charles C. English pattern practices. Establishing the patterns as habits. – The University of Michigan Press, 1970. – 247 p.
3. Roberts P. Teaching English grammar. – N.Y.: Appleton – Century – Crofts, 1957. – 345 p.
4. Tarone E. and Yule G. Focus on Language Learner. – Oxford University, 1991. – 278 p.
5. www.englishclub.narod.ru

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лілія Олексієнко – старший викладач кафедри іноземної мови та перекладів Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки і права.

*Наукові інтереси:* термінологія англійської мови, порівняльна граматики, історія англійської мови, методика викладання англійської мови у ВНЗ.

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ КОЛЕКТИВНО-УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Анастасія ПУШИНСЬКА (Тернопіль, Україна)**

*Досконале володіння вчителем технікою організації діалогічного спілкування учнів на уроці забезпечує змістовну та ефективну організацію навчання іноземному спілкуванню, дозволяє уявити чітку перспективу роботи з теми та досконало провести усну мовленнєву діяльність дітей іноземною мовою.*

*Perfect knowledge of the technique of organization dialogical communication by teacher during the lesson ensures profound and effective studying of foreign language communication. It also helps to imagine clear perspective of the work and perfectly to keep children's oral speech activity by means of foreign language.*

Початкова освіта як складова частина загальної середньої освіти спрямована на всебічний розвиток молодших школярів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності. Саме вона є першим ступенем у реалізації мети навчального предмету «іноземна мова» – забезпечити формування, розвиток, удосконалення умінь та навичок усного іноземного мовлення. На цьому етапі закладаються основи комунікативної компетенції учнів, що робить можливим здійснення іноземного спілкування в умовах взаємодії молодших школярів.

*Метою* нашої статті є визначення головних ознак іноземного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні, розгляд залежності засвоєння предмету від активності взаємодії вчителя та школярів на уроці іноземної мови та раціональності організації процесу навчання іноземного діалогічного мовлення на засадах створення малих груп.

Формування в учнів мовленнєвої, мовної та соціокультурної компетенції є основним, на сьогоднішній день, завданням вчителя іноземної мови. Проблемою, що перешкоджає успішності навчання іноземної мови у початкових класах є недостатність підготовлених спеціалістів та засобів, необхідних для впровадження та розвитку такого виду навчання.

Забезпечення організації навчальної роботи на засадах співробітництва учнів, колективних взаємозв'язків – це важлива умова для формування особистості. Педагогічна доцільність і продуктивність активного спілкування між учасниками навчального процесу була доведена ще Сократом. Твердження про необхідність такої роботи знаходимо у педагогічній спадщині І.Г. Песталоцци, П.П. Блонського, С.Т. Шацького, Т.О. Пінкевича та інших зарубіжних вчених. Основна змістова лінія мовної освіти якраз і передбачає опанування іноземної мови як засобу спілкування та пізнання у процесі взаємодії школярів між собою.

Головне, що є необхідним для впровадження діалогічної спрямованості навчання іноземним мовам у практику школи – це психологічна готовність вчителя, його переконаність у необхідності такого напрямку, його віра в ефективність цього методу. Адже зрештою все залежить від вчителя: без його зусиль та майстерності будь-який метод залишиться не реалізованим.

Майбутні вчителі іноземної мови, ще будучи студентами, повинні здобути методичні знання, достатні для того, щоб успішно формувати здібності молодших школярів до усіх видів іноземної комунікативної активності. Ще й досі існують невирішені суперечності між системою методичної підготовки студента до майбутньої діяльності вчителя іноземної мови початкової школи та початковою сферою шкільної іноземної освіти.

Поняття професійної компетенції вчителя іноземної мови має свій зміст, який розглядають у вигляді групи професійних умінь: організаторських, адаптаційних, комунікативних, мотиваційних, дослідницьких та контролюючих. Професійність вчителя іноземної мови включає мовну, методичну і комунікативну компетенції. Що до мовної

компетенції, то вона передбачає наявність досконалих знань іноземної мови, вміння ними практично користуватися для того, щоб розуміти мовлення інших людей у процесі іншомовного спілкування, а також для вираження власних думок та для аналізу мовлення учнів із точки зору його відповідності навчальним нормам. Комунікативна компетенція – це здатність вдало використовувати іноземну мову як засіб спілкування в різних сферах і життєвих ситуаціях. Методична компетенція вчителя передбачає вміння користуватися іноземною мовою у професійних цілях, у плануванні педагогічної діяльності, вміння адекватно використовувати широкий спектр методичних прийомів відносно віку учнів і поставлених цілей навчання, періодичне ознайомлення з новинками сучасної методичної літератури, бажання підвищувати свій професійний рівень.

Уроки іноземної мови створюють можливості для розвитку соціальних навичок учнів, насамперед – уміння спільно працювати у парах і невеличких групах. Відходить у минуле етап розвитку школи, коли функції вчителя зводилися лише до інформативного повідомлення учням готових фактів. Сьогодні він має керувати процесом самостійного відкриття й оволодіння школярами новими знаннями, заохочувати до саморозвитку. Саме колективна форма навчальної діяльності сприяє організації процесу навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною метою. Вчитель керує роботою кожної дитини опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність всієї групи. Дослідження психологів, зокрема Д.Б. Ельконіна та В.В. Давидова, доводять доцільність використання поряд із традиційними індивідуальними колективних форм учбової діяльності.

Для засвоєння іноземної мови недостатньо лише спілкування у режимі «вчитель – учень», необхідно навчати дітей культурі спілкування один з одним, роботі у парах та малих групах, спільній діяльності у вирішенні колективних завдань.

Разом із тим, мала обізнаність вчителів – практиків у цій проблемі, недостатнє її методичне забезпечення, стихійність, яка спостерігається у використанні різновидів колективної взаємодії на уроці не дозволяють повністю реалізувати дидактичний, виховний і розвивальний потенціал колективного навчального процесу.

Завданням початкового етапу навчання є інтенсивний розвиток усного мовлення. Методисти (Є.І. Пассов, І.О. Зімня, Л.С. Панова) цілком справедливо стверджують, що навчання усному мовленню варто розпочинати саме із розвитку діалогічної форми діяльності. І не тому, що ця форма спілкування легше засвоюється учнями. Сучасна методика вказує на необхідність вже на першому році вивчення мови досягати значних результатів в області експресивного усного мовлення учнів – як у діалозі, так і у цілісному висловлюванні. Однак, професор В.С. Цетлін вважає, що "важко погодитися з тими, хто розглядає усне мовлення, особливо діалог, як головну та єдину мету вивчення мови у школі" [5: 23].

Молодший шкільний вік найбільш сприятливий для опанування мови. Дітям цього віку властива наполегливість, вони можуть ставити перед собою мету та досягати її здійснення, їм властиві перші прояви почуття відповідальності. Крім того, маленьким учням притаманне бажання вчитися, пізнавати нове та невідоме, долати посильні труднощі, керувати своїми вчинками тощо.

Під час засвоєння учнями іноземної мови, вчителів варто також пам'ятати про необхідність врахування періоду адаптації. "Адаптація (лат. – пристосування) у викладанні – спрощення, пристосування тексту, викладу знань для початківців при вивченні ними цілком нового предмета (напр., іноземної мови)" [3: 4]. Тому основним завданням вчителя є, в першу чергу, створення в класі такого емоційного клімату, який би перешкоджав виникненню в учня стану особистого емоційного напруження і, навпаки, стимулював би виникнення бажання взаємодії з класом.

Засвоєння нового відбувається у взаємодії того, хто пізнає, із чимось або із кимось (спілкування). Для школярів пізнання відбувається, як правило, у процесі спілкування із вчителем. Але, як свідчать дослідження, безпосередньо їх проводила Г.А.Цукерман, воно не менш, а часто і більш ефективне, якщо відбувається в умовах безпосередньої комунікації між учнями на уроці. Як зазначає Г.А.Цукерман, "...Діти, які навчаються колективно-розподіленим способом, краще володіють змістом навчального предмету, ніж діти, які

вивчають той самий зміст у процесі фронтальної роботи" [9: 45]; "...діти, які засвоюють навчальний матеріал у формі спільної роботи, вдвічі краще вміють оцінювати свої можливості і рівень знань, ніж діти, які засвоюють той самий матеріал у формі фронтальної роботи" [9: 46].

Для себе ми керувалися головними ознаками спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні:

1. однакові психологічні позиції співрозмовників;
2. готовність бачити й розуміти один одного, робота у парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями із партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом;
3. нестандартні прийоми спілкування;
4. спілкування за законами взаємної довіри та взаємодопомоги, коли партнери прислухаються один до одного.

Проводячи експериментальне навчання у початковій школі ми з самого початку знайомимо учнів з іноземною мовою як з процесом, як новою формою спілкування та розпочинаємо навчання з того, що намагаємося засобом іноземної мови встановити комунікативний контакт із класом в цілому та кожним учнем особисто. Навчаючи побудові найпростіших фраз (наприклад, для називання предметів, їх кольору, місця знаходження), ми відразу здійснюємо короткі акти спілкування, нехай навіть умовні. А це вже елементи діалогічного мовлення. Надалі, по мірі засвоєння лексики та граматичних структур, ми спрямовуємо учнів до побудови все більш розширених реплік у межах діалогу. Це дозволяє учням поступово переходити до вільної бесіди, що і буде кінцевою метою навчання усному мовленню у загальноосвітній школі.

Вже з перших уроків необхідно використовувати вирази англійською мовою, які найбільш необхідні для регулювання навчальної поведінки. Обсяг використання сталих виразів повинен поступово збільшуватись, для того щоб на кінець початкового етапу створення іншомовного середовища на уроці здійснювалось засобом іноземної мови. Враховуючи типологічні розбіжності мов (рідної та іноземної), можливим стає точне прогнозування труднощів учнів при вивченні іноземної мови (фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних) та шляхів їх подолання. Таким чином створюються передумови для визначення змісту і кількості вправ для оволодіння діалогічним мовленням.

Необхідно допомогти учням з'ясувати структуру діалогу спершу у рідній мові, а потім в іноземній. Діалог – це завжди єдність реплік, яких має бути не менше двох. Прийнято розрізняти репліки-стимули та репліки-реакції. Вони відрізняються лише умовами інформування. Репліка-стимул використовується в умовах певної ситуації, яка стосується обох співрозмовників. Таку репліку обирає сам мовець і цей вибір є практично не обмежений, він визначається ситуацією та мовленнєвим наміром того, хто розпочинає розмову. Особа, яка відповідає на цю репліку, навпаки, обмежена у своєму виборі. Її відповідь має бути логічно пов'язана із реплікою-стимулом. Якщо цей мовець планує продовжити розмову, то повинен подати свою репліку-стимул.

У навчанні діалогічному мовленню варто дотримуватися такої послідовності:

1. пояснення на прикладах рідної та іноземної мов поняття діалог та його структури;
2. поступове підведення учнів до побудови трьохчлених мікро-діалогів: репліка-стимул – репліка відповідь – репліка стимул;
3. побудова тематичних діалогів до певної ситуації за зразком, який подає вчитель, та структурно-логічною схемою;
4. створення діалогів на основі вже вивчених тем у відповідності до поставленої ситуації, за зразком вчителя, та структурно-логічною схемою;
5. побудова діалогу на основі тексту, чи вивченої теми або кількох тем [7].

У практиці навчання діалогічному мовленню ці етапи потрібно проходити не один за другим, а поступово накладаючи їх один на другий.

Навчальний матеріал має спонукати учнів до висловлення думки спираючись на досвід. Наскільки невимушено діти будуть введені в атмосферу іншомовного спілкування на початковому етапі, настільки успішною буде їх комунікативна діяльність протягом уроку.

За нашими спостереженнями в початковій школі навчання діалогічному мовленню звичай зводиться до вправ у формі питання-відповідь, в яких окремі діалогічні єдності не завжди між собою пов'язані.

До професійних методичних умінь вчителя іноземної мови в початковій школі також належать: уміння надавати не комунікативним вправам по можливості комунікативного характеру, ігрової форми; вміння модифікувати вправи до різних видів мовленнєвої діяльності; розробляти власні вправи для формування конкретного мовленнєвого вміння чи навички тощо.

Це означає, що завдання вчителя полягає в тому, щоб знайти шляхи навчання такому діалогу, який би наближався до своєї природної форми.

Запропоновані нами у ході експериментального навчання зразки підготовчих вправ до мовленнєвих ситуацій сприяють розвитку комунікативних умінь та мовленнєвої культури учнів на заняттях з іноземної мови в умовах колективно-учбової діяльності.

Наші пошуки можливостей скоротити малоефективні види роботи, щоб збільшити кількість часу для розвитку мовленнєвих навичок, примусили нас переглянути та значно зменшити кількість вправ, завданням яких було: дати відповіді на запитання до тексту. У початкових класах такі вправи мало допомагають у розвитку діалогічного мовлення учнів. Можливостей давати запитання по тексту, які б вимагали від школяра сформулювати власну думку, а не запам'ятовувати певну конструкцію, є в обмеженій кількості. Це не є найкращим способом навчання усному мовленню, зокрема діалогічному. Ефективнішим розвиток діалогічного мовлення буде за умови якщо учні ставитимуть запитання вчителю чи своїм товаришам.

У навчанні діалогічного мовлення є також свої труднощі.

Однак для початку розглянемо окремі особливості побудови діалогічного мовлення, щоб з'ясувати із якими труднощами можуть зіткнутися учні при оволодінні ним.

По-перше, у реальному житті діалог – це завжди непередбачена заздалегідь форма мовлення. Якщо навіть початок розмови можна спланувати та попередньо підготувати, то визначити весь хід розмови не можливо. У такому випадку весь успіх розмови залежить від рівня розвитку мовленнєвих навичок мовців, від сформованості у них операцій автоматичності відбору мовних засобів, необхідних в даний момент для побудови репліки.

По-друге, у діалогічній взаємодії співрозмовники постійно обмінюються ролями: вони або говорять, або слухають. Від правильного розуміння репліки залежить логічність та точність мовленнєвої реакції співрозмовника. Отже, для успішної побудови діалогу необхідно володіти навичками аудіювання.

Уміння учнів у діалогічному мовленні (об'єм діалогічного висловлювання 2-4 репліки з кожної сторони) можна оцінити за наступними критеріями:

- відповідність висловлювання учня поставленій у завданні комунікативній задачі;
- кількість та різноманітність лексики, яка використовується;
- відносна граматична правильність мовлення (граматичні помилки не повинні заважати правильному розумінню мовлення);
- відносно правильна вимова та дотримання інтонації.

Необхідно навчити дітей двом умінням: пов'язувати репліку у певну діалогічну єдність різних типів (методисти, зокрема М.В.Ляховицький, В.Л.Скалкін, С.Ф.Шатілов, називають це умінням реплікувати); будувати діалоги як завершений комунікативний акт (на рівні тексту). Бажано, щоб кожна репліка складалася хоча б із двох фраз: 1) реакції на почуте та 2) фрази, яка залучатиме співрозмовника до розмови. За нашими спостереженнями, це попереджає розповсюджену у практиці школи помилку, коли при організації діалогічного мовлення на уроці один з учнів лише запитує, а інший лише відповідає на поставлене запитання. Школярі повинні навчитися вести двосторонню бесіду.

Методика організації колективної учбової діяльності учнів різниться в залежності від того, які дидактичні, розвивальні та виховні завдання мають бути вирішені в процесі роботи. Це – взаємоконтроль, взаємодопомога та взаємонавчання. Високий дидактичний та виховний



потенціал мають форми взаємодопомоги, які, як засвідчили результати експериментальної роботи, можуть бути здійснені у формі роботи парами або групами (по 4-6 осіб).

Якщо в I – II класах навчальний процес передбачає перевагу мовлення вчителя на уроці, то в III – IV класах час відведений на висловлювання вчителя зменшується на користь учнів. Характер мовного матеріалу, розвиток тематики дозволяють обмежити репліки-стимули, використовувані вчителем. Тепер більше іноземною мовою говорять учні, так як реакція на репліку-стимул може мати більш розгорнутий характер.

Тут було перераховано зовсім не все, що є наслідком впровадження діалогічного мовлення у навчальний процес. Однак сказаного є досить, щоб зробити наступні висновки: якщо ми хочемо навчити дитину спілкуватися іноземною мовою, то навчальний процес слід організувати так, щоб за основними своїми рисами він був схожий на процес реального спілкування – у цьому і полягає комунікативний принцип.

Підсумовуючи розглянутий вище матеріал, можна зробити *висновок*, що організація інтерактивного навчання ефективно впливає на формування навичок і вмінь, створює атмосферу співробітництва, взаємодії. Врахування вікових психофізіологічних особливостей школярів сприяє, на нашу думку, раціональній організації процесу навчання іншомовного діалогічного мовлення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихрущ В.О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології та колективна учбова діяльність школярів: проблеми взаємозв'язку // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – №2. – С.3 – 5
2. Волштейн Л.Л. Английский язык в начальной школе // Начальная школа. – 1993. – № 2. – С.22-26.
3. Грішин Е.О., Рудакевич М.І. Термінологічний словник з педагогіки. - Тернопіль, 1995. - 79 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
5. Курс обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. В.С.Цетлин. - М.: Педагогіка, – 1971. - 232с.
6. Осипенко М.П., Трохименко Т.О. Організація колективного способу навчання в парах змінного складу. – Тернопіль: Молдова-ОСО, 2001. – С.5-13.
7. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 144 с.
8. Пометун О.І., Комар О.А. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. – Умань РВЦ «Софія». – 2007. – 65 с.
9. Цукерман Г.А., Еремина Е.М. Эффективность коллективно-распределенных форм обучения (на материале экспериментального обучения русскому языку в 1 классе)// Новые исследования в психологии. – 1979. – №2(21). – С.40-48.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Анастасія Пушинська** – аспірант кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

*Наукові інтереси:* навчання іншомовного діалогічного мовлення.

## ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОСТІ МОВЛЕННЯ

**Тетяна САВЕНКО (Кіровоград, Україна)**

*У статті розглядається проблема формування мовленнєвих граматичних навичок студентів – функціонального вживання в усному і писемному мовленні видо-часових форм. Аналізуються вправи для реалізації мети навчання.*

*The article runs about the problem of teaching students functional use of verb tenses in oral and written speech. The author analyses approaches and activities aimed at forming students' skills.*

Кінцевою метою навчання іншомовного мовлення у сучасній методиці визначається набуття студентами комунікативної компетенції – здатності здійснювати спілкування за різними комунікативними умовами та намірами, з різними комунікантами. Набуття комунікативної компетенції передбачає формування мовленнєвих навичок і вмінь, які б забезпечили здатність людини до реалізації власного комунікативного наміру.

Формування цілі навчання містить у собі ключовий компонент навчання, а саме – комунікативність. Принципи і прийоми навчання іншомовного спілкування за комунікативним методом та за комунікативно-орієнтованою методикою розглядалися багатьма методистами, а саме Ю.І. Пассовим, Н.К. Склярєнко, Р.П. Мільруд, І.Р. Максимовою та іншими [1, 2, 3, 7].

Одним з компонентів комунікативної компетенції є мовна компетенція, а саме – граматична, лексична та фонетична. Мовна компетенція потребує формування міцних, стійких та гнучких навичок. Проблема залишається актуальною, оскільки процес формування мовної компетенції доволі тривалий і складний, тому потребує застосування таких підходів, які б відповідали потребам на кожному конкретному етапі навчання.

У своєму дослідженні ми пропонуємо розглянути початковий етап навчання іншомовного спілкування. На цьому етапі цілі навчання полягають у тому, щоб сформувані у студентів нормативність мовлення, а саме – граматичні, лексичні та фонетичні навички. Ми досліджуємо можливості формування граматичних навичок усного і писемного мовлення студентів.

Згідно з *Програмою з англійської мови для університетів/інститутів* на початковому етапі навчання, а саме на 1 та 2 курсах, студенти вивчають морфологію, а також деякі елементи синтаксису – комунікативні типи речень, порядок слів у реченні, просте речення тощо [4]. Основна увага приділяється частинам мови, їх морфологічним характеристикам та частково синтаксичним функціям у реченні. Ми розглядаємо навчання видо-часових форм дієслова, а саме – вправи, які застосовуються у процесі навчання англійського дієслова для реалізації практичних цілей навчання – формування стійких граматичних навичок студентів.

Згідно з *Програмою з англійської мови для університетів/інститутів* граматичні навички є складовим компонентом мовної і мовленнєвої компетенції студентів, їх формування і розвиток відбувається засобами активного вживання граматичних структур і явищ в усному і писемному мовленні [4].

Визначення граматичної навички як мовленнєвої, тобто тієї, що створює основу для реалізації мовленнєвого наміру в конкретній ситуації та здійснення мовлення взагалі, висуває певні вимоги щодо методів і прийомів навчання граматики [7].

На етапі ознайомлення з певною граматичною структурою необхідно продемонструвати форму цієї структури та її комунікативну функцію. На нашу думку, розуміння комунікативної функціональності тієї чи іншої граматичної структури сприяє засвоєнню самої форми та правильному вживанню структури в мовленні. На цьому етапі наводяться чисельні приклади вживання граматичної структури з поясненням її комунікативної функції. Корисним буде порівняння вживання того чи іншого часу англійського дієслова з вживанням дієслів в українській мові.

Наприклад, при вивчення часів дієслова доречним може бути порівняння їх вживання з вживанням дієслів доконаного та недоконаного виду в українській мові – українським відповідником для форми минулого неозначеного часу можуть бути українські дієслова доконаного і недоконаного виду; для форми минулого подовженого часу – українські дієслова недоконаного виду; для форми минулого завершеного – переважно доконаного виду. Таким же способом порівнюються теперішні та майбутні часи англійських та українських дієслів.

Ілюстрацією такого підходу в навчанні видо-часових форм дієслова може бути такий приклад вправи.

*Приклад 1.*

*Read the English sentences and their Ukrainian equivalents. Compare the verb forms in both languages. Comment on their forms.*

*Students **learn** English grammar.* – Студенти **вивчають** граматику англійської мови.

*The students **are learning** Present Continuous.* – Студенти **вивчають** теперішній подовжений час (зараз).

*The students **have learnt** the Present Continuous.* – Студенти (вже) **вивчили** теперішній подовжений час.

*The students **have been learning** the tense forms since the beginning of the semester.* – Студенти **вивчають** видо-часові форми з початку семестру.

Наведений приклад демонструє порівняння дієслів англійської та української мов у теперішньому часі. Наочно демонструється форма дієслова, її український еквівалент та, що є найголовнішим на нашу думку, комунікативна функція кожного конкретного часу.

Теперішній неозначений час вживається для позначення загальної дії, подовжений – для дії, що відбувається в конкретний момент, завершений – є певний результат дії, тощо.

Для більш глибокого розуміння різниці у вживанні часів англійського дієслова, тобто їх комунікативних функцій, студентам пропонується навести власні приклади за аналогією з поданим ілюстративним. Такий підхід, по-перше, сприяє засвоєнню часових форм дієслова, по-друге – розвиває вміння студентів відрізнити комунікативні функції часів, що може значно полегшити подальше засвоєння і формування навичок вживання часових форм у усному і писемному мовленні.

Наступним кроком має бути формування автоматизмів – безпомилкове утворення необхідної за значенням і змістом висловлювання форми дієслова. На цьому етапі переважають мовні вправи, застосування яких дозволяє сформувати автоматизовану навичку. Для цього ми пропонуємо кілька видів вправ.

Студентам пропонується заповнити таблицю, в якій подається одна з форм дієслова – стверджувальна, заперечна або запитальна у подовженому теперішньому, минулому або майбутньому часі. Студенти мають заповнити таблицю тими формами, яких не вистачає.

*Приклад 2.*

Стверджувальна	Заперечна	Запитальна
He is listening	She wasn't writing	Will she be reading?

Метою цієї вправи є формування автоматизованої навички утворення форм дієслова та навички побудови простих речень різного комунікативного типу з присудком у подовженому часі. Зміст вправи варіюється відповідно до того, які часи вивчаються студентами на занятті.

Наступною вправою на етапі формування автоматизмів може бути наступна.

*Приклад 3.*

*Read the sentences and fill in the gaps with the necessary form of the verb in brackets.*

*James \_\_\_\_\_ (write) an essay for the seminar in Linguistics.*

*When we entered James \_\_\_\_\_ (speak) on the phone.*

*All next week James \_\_\_\_\_ (go) to the swimming pool every day.*

Для формування навичок вживання заперечної та запитальної форми пропонується вправа на трансформацію, виконуючи яку студенти мають виконати таке завдання:

*Приклад 4.*

*Change the sentences into negative and interrogative.*

*The students are writing an essays. – The students aren't writing an essay. – Are the students writing an essay?*

За формою виконання ця вправа може бути усною, якщо виконується на занятті, та письмовою, якщо вправа пропонується для самостійного виконання вдома.

Варіантом цієї вправи може бути заміна стверджувального речення на заперечне або питальне. Відповідно змінюється інструкція для її виконання.

Для зміцнення навички вживання стверджувальної, заперечної та запитальної форм дієслова пропонується вправа для виконання усно в парах або ланцюгом із таким завданням:

*Приклад 5.*

*Suppose that your partner or another student is writing an essay (dancing, speaking on the phone, eating an apple etc). Your partner is to say if it is so or not. Ask for more details as in the model:*

*St1: Jim is sleeping so far.*

*St 2: No, he isn't sleeping.*

*St 1: Is he having breakfast?*

*St 2: No, he isn't. He is doing morning exercises.*

Наведений приклад – умовно мовленнєва вправа з чіткою інструкцією вжити у мовленні конкретну часову форму дієслова (*Present Continuous*).

Варіантом цієї вправи може бути коментування своїх дій та дій інших студентів групи. У такому випадку дається завдання окремим студентам коментувати дії групи протягом певного часу, потім виконавець або виконавці змінюються.

Для формування навичок вживання часових форм дієслова можуть бути корисними вправи тестового типу. Тести на заняттях застосовуються, перш за все, з практичною метою – навчання тої чи іншої граматичної структури. У навчанні часових форм ми пропонуємо два види тестових завдань. Перший – тест множинного вибору. Завданням до виконання тесту буде вибрати необхідну за значенням форму дієслова в окремих реченнях. Для вибору пропонується три форми.

*Приклад 6.*

*Read the sentences and choose the form of the verb which best fits their meaning.*

*While we \_\_\_\_\_ (do) the sights we saw a lot of architectural monuments.*

- a) was doing*
- b) were doing*
- c) are doing*

Під час або після виконання цієї вправи студенти мають прокоментувати свій вибір та навести власні приклади, аналогічні реченням у тестовому завданні. Коментування у цьому випадку має дві цілі – зміцнення знань студентів та розвиток вміння пояснювати вживання граматичних структур, що є необхідним елементом професійної підготовки у навчанні майбутнього вчителя англійської мови.

Другим видом тестових вправ є вибір необхідної за змістом форми дієслова у невеличкому зв'язному тексті. У цьому випадку ми пропонуємо два варіанти вправи. У першому варіанті студенти виконують завдання на множинний вибір, у другому – самостійно обирають необхідну за змістом тексту форму дієслова. Інструкція до вправи формулюється таким чином:

*Приклад 7.*

*Read the text and fill in the gaps with the necessary form of the verb in the table below.*

Варіанти відповідей подаються у таблиці після тексту.

При самостійному заповненні пропусків у тексті подаються лише дієслова, які треба вжити в правильній формі.

Виконання такого виду вправ дозволяє розвивати граматичні навички писемного мовлення та вміння читання з детальним розумінням тексту. Таким чином реалізуються цілі навчання граматичного матеріалу – розвиток мовленнєвої компетенції студентів.

Іншим видом вправ для розвитку граматичних навичок студентів є вправи для визначення правильності/неправильності вживання граматичної структури. Цей вид вправ також може мати кілька варіантів. Застосування кожного виду такої вправи має відповідати принципу поступового зростання труднощів. У першому варіанті вправи подаються окремі не зв'язані за змістом речення, кожне з яких містить неправильно вжиту форму дієслова. Завдання у цьому випадку буде таким:

*Приклад 8.*

*Read the sentences and correct mistakes in the use of the verb form.*

Виправлення помилки в реченні коментується студентами з поясненням, чому ця форма не може бути вжита в реченні, яка має бути вжита і чому. Також цю вправу можна застосувати для контролю рівня сформованості граматичних навичок.

Другий варіант вправи дається з інструкцією визначити речення з правильно вжитими формами дієслова і ті, в яких є помилка. Перевірка виконання здійснюється таким же чином, як і перевірка попередньої вправи – коментування та пояснення свого вибору.

Третій варіант вправи – невеличкий зв'язний текст, побудований на знайомому лексичному і граматичному матеріалі. Студенти отримують завдання знайти в тексті певну кількість помилок. Вправа також може мати кілька форм виконання. Це може бути текст, розбитий на рядки, коли студенти мають знайти помилку у кожному рядочку або визначити рядок як правильний. Інша форма – виправлення помилок у цілому тесті. Застосування такого виду вправ має практичну ціль – розвиток граматичних навичок писемного мовлення.

Крім того, виконуючи вправи такого виду, студенти оволодівають професійними навичками вчителя англійської мови.

Наступним кроком у формуванні граматичних навичок має бути застосування умовно-мовленневих вправ, ціллю яких визначається закріплення набутих навичок у навчальних комунікативних ситуаціях. Основною вимогою до такого виду вправ є їх побудова на знайомому лексичному матеріалі з розмовної тематики, що визначається програмою. При вивченні вищо-часових форм дієслова це такі теми як «Навчання в університеті», «Пори року та погода», «Місто» та інші.

У створенні умовно-мовленневих вправ слід дотримуватися принципів комунікативно-орієнтованого навчання – функціональності та ситуативності. Такий підхід забезпечує формування гнучкості та стійкості навички, що означає вміння студентів вжити граматичну структуру відповідно до комунікативних умов кожної конкретної ситуації. Умовність ситуації полягає в тому, що, по-перше, визначаються конкретні умови ситуації, по друге – умови визначають форму дієслова, яку треба вжити у висловлюванні.

Розглянемо кілька прикладів умовно-мовленневих вправ для розвитку граматичних навичок усного і писемного мовлення.

*Приклад 9.*

*Read the conversation and fill in the gaps with the necessary form of the verb in the brackets.*

*With you partner make up a similar dialogue.*

*A – What are you doing tonight, Olga?*

*B – I \_\_\_\_\_ (go) to see my boy friend. We \_\_\_\_\_ (go) to the cinema.*

При виконанні цієї вправи студенти вживають відповідну до змісту розмови форму дієслова, після чого за аналогією продукують власні висловлювання.

*Приклад 10.*

*Complete the conversation with the missing utterances. Act out the conversation. Make up a similar dialogue.*

*A – Are you going anywhere during your holidays, Ann?*

*B – Yes. I \_\_\_\_\_ . What are you planning to do?*

*A – I am not sure yet. I am hoping \_\_\_\_\_ after I pass my exams.*

*B – Great idea, Helen.*

Виконання таких вправ дає можливість зміцнювати набуті граматичні навички та розвивати вміння діалогічного мовлення студентів. Зміст вправи варіюється з урахуванням розмовних тем, що вивчаються студентами на заняттях з практики усного і писемного мовлення.

Для розвитку вмінь писемного мовлення студентам пропонується написати особистого листа, в якому вони описують свої дії за визначеними умовами.

*Приклад 10.*

*You are having a rest in a holiday camp. You are planning to stay in the camp for a week.*

*Write a letter to your friend about:*

- *what you are doing all this week;*
- *if you are doing the sights of the nearby places;*
- *if you are doing sports.*

Написання особистого листа є програмною вимогою до навчання писемного мовлення студентів I курсу, тому застосування вправи такого виду є цілком обґрунтованим. Чітке визначення завдань написання листа націлює студентів на викладення думок із вживанням конкретної граматичної структури. У цьому випадку переважатиме вживання теперішнього неозначеного часу. Виконання цього письмового завдання сприяє розвитку граматичних навичок писемного мовлення.

Окреме місце у навчанні граматики займають перекладні вправи. Перекладні вправи, як правило, застосовуються на етапі, коли вже сформовані автоматизми. Ціллю їх застосування є подальший розвиток навичок та вмінь порівнювати вживання дієслів англійської мови та української. Переклад з англійської мови застосовується переважно для контролю розуміння комунікативної функції граматичної структури. Переклад з української мови англійською застосовується для розвитку граматичних навичок усного і писемного мовлення, а також для контролю рівня сформованості навичок.

Усі наведені приклади вправ для навчання граматичного матеріалу і формування граматичних навичок усного і писемного мовлення можуть бути застосовані на будь-якому етапі навчання і для опанування будь-якої граматичної структури. У кожному комплексі вправ для навчання видо-часових форм дієслова мають бути враховані такі вимоги:

- послідовність застосування мовних і умовно-мовленнєвих вправ;
- посиленість вправи з точки зору її змістовного наповнення;
- визначення кількості вправ певного виду з урахуванням рівня сформованості навичок студентів;
- мовленнєва спрямованість вправ;
- розвиток мотивації студентів.

Усі типи вправ, що розглядаються у цьому дослідженні, включені до навчальних посібників *Практикум з граматики англійської мови* та *Практична граMATика англійської мови*, які протягом кількох років використовуються у навчальному процесі на факультеті іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка [5, 6].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мильруд Р.П., Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Мильруд Р.П., Максимова И.Р. // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С.9-15. Максимова И.Р.
2. Мильруд Р.П., Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Мильруд Р.П., Максимова И.Р. // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С.17-22.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Ефим Израилевич. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І., Головач Ю.В. та ін.]; під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 346 с.
5. Парашук В.Ю., Савенко Т.В., Грицюк Л.Ф. Практикум з граматики англійської мови: [навчальний посібник]/ Парашук Валентина Юліївна. – Вінниця: Нова книга. – 2003 – 296 с.
6. Савенко Т.В. Практична граMATика англійської мови: [навчальний посібник]/ Тетяна Вікторівна Савенко. – Кіровоград. – 2008. – 162 с.
7. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних навичок і вмінь//Іноземні мови. – 1999. – №3. – с. 3-7.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Савенко** – старший викладач кафедри практики германських мов факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* комунікативно-орієнтоване навчання іншомовного спілкування; розвиток мовленнєвих граматичних навичок студентів.

## **ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ СИТУАТИВНОГО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ CASE STUDY У НЕМОВНОМУ МЕДИЧНОМУ ВНЗ**

**Марина СТАРЧЕНКО (Київ, Україна)**

*Метод ситуативного викладання є новим інноваційним поняттям у сучасній методиці викладання, зокрема – іноземної мови. В статті розглянуто поняття методу ситуативного викладання, проаналізовано особливості застосування методу при викладанні професійної медичної іноземної мови та його результативність.*

*Case study method is a new innovative notion as a modern method of teaching foreign languages. The article analyses the notion of Case Study method, its peculiarities at teaching the professional medical foreign language and the results obtained.*

**Актуальність теми.** Сучасний розвиток суспільства обумовлює певні вимоги до рівня освіти та науки кожної країни. У 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу, що визначило певні зміни з метою корекції освітньої політики, а саме:

- підготовки українських студентів до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тісної співпраці викладачів та студентів;
- сприяння взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистих та культурних відмінностей українців та європейських народів;
- підтримання та розвиток багатства та різноманіття європейської культури;

Всі вищенаведені зміни відбуваються шляхом численних інновацій: введення кредитно-модульної системи навчання, переоцінки ролі студента в навчальному процесі, а також застосування різноманітних новітніх інноваційних технологій навчання. Однією з таких технологій є метод Case Study- метод ситуативного аналізу, перспективний метод, який дуже позитивно сприймається західними педагогами. Нами було обрано даний метод в контексті його застосування на заняттях з іноземної мови тому, що викладання іноземної мови є творчим процесом, який вимагає застосування новітніх методик навчання та взаємодії на рівні суб'єкт – об'єкт – суб'єкт.

**Мета статті** – проаналізувати поняття ситуаційного аналізу, його висвітлення українськими та зарубіжними авторами, визначити поняття та складові методу, а також можливі способи застосування методу на заняттях з іноземної мови у немовному ВНЗ.

#### **Аналіз літератури.**

Метод ситуативного аналізу є зарубіжним методом, який був запозичений вітчизняними педагогами на початку 21 сторіччя. Саме тому більшість досліджень та публікацій, присвячених вивченню даного метода створено зарубіжними авторами. Так в роботах А. Еткінсона, І. Уілсона, П. Екмана визначено поняття методу, проаналізовано основні його складові, переваги та недоліки методу.

Батьківщиною методу є Сполучені Штати Америки, а саме- школа Гарвардського університету. На даний момент існують дві течії методу- Американський напрямок( Гарвардський) та Європейський( Манчестерський). Американська школа є більш стереотипною, метою методу є визначення одного єдиного вірного вирішення проблеми, у Європейській школі при вирішенні завдання можливо декілька варіантів вирішення. Вважаємо, що при викладанні іноземної мови краще дотримуватись традицій Європейської школи методу.

Що являє собою даний метод?

Відомий російський соціолог А.М. Долгоруков визначає Case-studies – як конкретні навчальні ситуації, які спеціально розроблені на базі фактичного матеріалу з метою наступного розбору на заняттях. Під час занять студенти навчаються діяти в команді, проводити аналіз та приймати рішення. Таким чином, метод має багато спільного з методом мозкового штурму[ 2].

І.Г. Захарова описує метод як такий, який дозволяє демонструвати академічну теорію з погляду реальних подій, тобто відбувається постійний зв'язок з сьогоденням. Вона зазначає, що метод дозволяє зацікавити студентів у вивченні предмету, сприяє активному засвоєнню знань та навичок опрацювання інформації, її аналізу, тощо[1].

В.Т. Давиденко у своїй монографії « Аналіз застосування методу «Case-studies» надає дуже просте проте водночас змістовне визначення методу: метод навчання на основі практичних ситуацій. Пітер Екман зазначає, що метод навчає пошуку нетривіальних підходів, та напрацювання незалежного мислення [6].

Метод почали широко застосовувати в Росії починаючи з 1998 року, численних російських ВНЗ (Академії Менеджменту та ринку, МГУ ім. М.В. Ломоносова, Калініградським університетом Міжнародного Бізнесу). Незважаючи на зростаючий інтерес до методу, поширеною є думка Є. Маргвелашвілі , що « Спеціалістів, які пройшли відповідну підготовку в Росії та можуть працювати за методикою,- одиниці» [3].

В Україні специфіка методу є недостатньо вивченою, проведений аналіз літератури показав відсутність публікацій чи праць українських авторів, присвячених застосуванню методу, що і обумовило вибір нашої теми: Деякі особливості застосування інноваційної методики ситуативного викладання іноземної мови CASE STUDY у немовному медичному ВНЗ.

#### **Виклад основного матеріалу.**

**Метод CASE STUDY** – це метод навчання на основі конкретних практичних завдань. Історично метод розвинувся на початку 20 сторіччя як базовий метод проблемного навчання юристів, менеджерів, економістів тощо. Метод широко використовується при навчанні економіки, юриспруденції, основ комунікації, соціології, тобто наук, які потребують

креативного мислення та індивідуалізму. Ми вважаємо цікавим використання методу при вивченні іноземних мов як інноваційного методу.

Гарвардською бізнес-школою було запропоновано наступне визначення методу:

"Це метод навчання, коли студенти та викладачі приймають участь в дискусіях по проблемах чи випадках (cases)». Приклади випадків готуються у письмовому вигляді та містять актуальні проблеми, які спочатку вивчаються студентами, що дає їх можливість самостійно дискутувати та обговорювати з викладачем. Таким чином, метод Case Studies, включає спеціально підготовлені матеріали та технологію використання цих матеріалів у навчальному процесі[5].

Метод Case Studies обумовлює:

- підготовлений письмовий приклад «кейса»- випадку з практики;
- самостійне вивчення та обговорення кейсу студентами;
- спільне обговорення кейсу студентами;
- обговорення кейсу разом з викладачем;

Головним принципом методу є «Обговорення важливіше самого прийнятого рішення».

О.Г. Смолянінова зазначає наступні принципи організації «кейсової» методики навчання:

1. Навчальна ситуація спеціально моделюється викладачем для певних цілей навчання. Методична організація певних ситуацій, які використовуються для обговорення чи інших навчальних цілей, повинна створити творчу та одночасно цілеспрямовану, керовану атмосферу в процесі обговорення.

2. Кейс повинен відповідати певній концепції навчального курсу чи програми, в межах якого його розглядають. Кейс допомагає формувати певні професійні навички в контексті наукового розгляду теми.

3. Необхідно розробити різноманітні кейси. Робота з ними повинна навчати студентів аналізувати конкретну інформацію, причинно-наслідкові зв'язки, виділяти ключові проблеми[8].

Яким чином можна застосовувати метод при навчанні іноземних мов?

Слід зазначити, що згідно останніх тенденцій вищої освіти, вивчення іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах є пріоритетним та повинно бути спрямованим на розвиток професійного мовлення. Тобто, розглядаючи навчання іноземної( англійської) мови у вищому медичному навчальному закладі, варто говорити про навчання медичній іноземній мові. Структура навчання протягом 2 років включає в собі поступовий перехід від опанування елементарної медичної лексики( анатомічної, фізіологічної, патології, хірургії) до вивчення власне профільних тем з клінічного діагнозу та лікування, хірургії, фармакології на 2 році навчання. Саме на 2 році навчання можна застосовувати метод Case Studies у контексті професійної іноземної мови.

Тобто, студенти отримують від викладача кейс з певною ситуативною методикою (захворювання, розвиток захворювання, способи лікування, постановка діагнозу), яку вони повинні самостійно опрацювати, використовуючи іншомовні джерела та інформацію, надану викладачем, обговорити в групі та далі – з викладачем. Варто зазначити, що таку саме методику використовують викладачі – клініцисти на старших курсах при вивченні студентами клінічних предметів, проте на українській мові.

Метою застосування методу Case Studies на заняттях з іноземної мови є:

- Активізація пізнавальної діяльності студентів. Коли студент опрацьовує інформацію, яка йому знадобиться пізніше на старших курсах, в нього зростає внутрішня мотивація.

- Акцент на важливості вивчення іноземної мови, адже в іншомовних джерелах студент може знайти багато необхідної інформації.

- Розвиток мовленнєвих вмінь та навичок, а також навичок самостійної роботи з літературою.

- Розвиток професійного самоствердження студента. Коли студент працює за обраним фахом, це сприяє його розвитку як майбутнього фахівця, і мотивує не лише до вивчення іноземної мови, але і до опанування професією.



Використання методу розвиває наступні навички студентів:

1. Аналітичні навички. Це професійні навички студентів класифікувати інформацію, відрізнити суттєві повідомлення, вміння логічного мислення.

2. Практичні мовленнєві навички.

3. Творчий підхід до розв'язання поставленої проблеми (зі студентами медично-психологічного факультету, зі студентами лікувальних спеціальностей творчість є досить обмеженою догмами науки, творчість тут може призвести до фатальних наслідків).

4. Комунікативні навички та навички самоаналізу (особливо при роботі зі студентами медико-психологічного факультету).

Педагоги виділяють наступні етапи створення CASE:

- визначення цілей (закріпити лексичний мінімум по темі Gastritis)
- критеріальний підбір ситуації (історія хвороби із симптоматикою гострого гастриту, ургентний стан)

- підбір необхідних джерел інформації (викладач повинен скерувати аналітичну роботу студента з певними джерелами, не більше 2-3 у нашому випадку)

- підготування методичних матеріалів по його використанню. Кожний кейс повинен бути методично розробленим та така розробка повинна бути наявною на кафедрі за вимогою студентів. Саме тому метод вимагає значних зусиль з боку викладача.

Метод слід використовувати в групах студентів з рівнем не нижче Intermediate. Також варто використовувати метод досвідченим викладачам, які володіють в повному обсязі не тільки лінгвістичним мінімумом, проте й добре обізнані з в даному випадку діагностично-лікувальною інформацією.

Нами було використано метод при навчанні 30 студентів 2 груп 2 курсу медичного факультету при вивченні тем Anemia та Angina pectoris. Кейс включав: титульний лист із короткою назвою ситуації, історію хвороби пацієнта, яка складалася з анамнезу життя та анамнезу захворювання, розвитку симптоматики та (за вибором) запропонованого лікування. Студентам було запропоновано опрацювати кейси – пакет інформації по симптоматиці хворих, встановити діагноз, обговорити його в групі та з викладачем та прийти до єдиного висновку. Загальна успішність занять становила відповідно 4.45 та 4.78 за 5-бальною шкалою. Середня семестрова успішність даної вибірки студентів становить 4.12 за 5-бальною шкалою. Отже, навчання за методом ситуаційного аналізу спонукає студентів до кращого вивчення теми, підвищує мотивацію тощо.

### Висновки.

Метод Case Study – інноваційний метод вивчення будь-якого предмету шляхом постановки проблеми та її логічного вирішення, аналізу тощо. Метод включає в собі постановку проблеми, опрацювання її студентом, обговорення в групі, роботу з викладачем та підведення підсумків. Вивчення медичної англійської мови за методом можливе в рамках закріплення медичних тем з клінічної діагностики та лікування патології іноземною мовою. Застосування методики вважається авторами доцільним при її використанні у групі з високим рівнем володіння іноземною мовою та викладачем, який не тільки добре знає матеріал, проте відмінно обізнаний з медичними особливостями теми.

За результатами проведеного дослідження, при вивченні тем із застосуванням методу Case Study в студентів підвищується успішність від середньостатистичної 4.12 до 4.45 та 4.78 за 5-бальною шкалою. Таким чином, використання методу підвищує внутрішню мотивацію студента та спонукає його до творчого навчання.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ирина Гелиевна Захарова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005,- 340с.
2. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). – Интернет- джерело. www.casemethod.ru
3. Маргвелашвили Е. О месте "кейса" в российской бизнес-школе // "Обучение за рубежом" №10, 2000 ,ст.14-24.
4. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Серия «Среднее профессиональное образование». Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004,- 545с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001,- 890с.
6. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта.- СПб, 1995,- 378с.

7. Педагогические мастерские: Франция-Россия / Сост. Э.С.Соколова, И.А.Мухина. – М: Новая школа, 1997, – 457с.  
 8. Учение. Общение. Творчество: Девять мастерских. – СПб: Изд-во «Корифей», 2000,-245с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Марина Старченко** – викладач кафедри іноземних мов Національного медичного університету імені О. О. Богомольця.  
*Наукові інтереси:* методика викладання іноземної мови.

## **ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ «ЛАТИНСЬКА МОВА» У ПРОФЕСІЙНІЙ ТА НАУКОВО-ПРЕДМЕТНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ**

**Тетяна СТОРЧОВА, (Кам'янець-Подільський, Україна)**

*У статті йдеться про вдосконалення професійної та науково-предметної підготовки студентів-германістів засобами інтегративних можливостей курсу «Латинська мова», проаналізовано вид інтеграції за ціллю та змістом педагогічного процесу.*

*The article deals with integral potential of Latin in professional, scientific and subject training of specialists to be in Germanic philology. The integration at the aim and content of pedagogical process is analyzed.*

Одним із завдань оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів-германістів є вияв інтегративного потенціалу навчальних дисциплін мовного, мовознавчого, професійно-педагогічного блоків та ініціювання нових курсів із інтегративною властивістю.

Незважаючи на те, що латинська мова є одним із найбільш давніх понять як з точки зору мовного явища, так і навчальної дисципліни, нині її як предмет слід віднести до так званих нових інтегративних курсів, які сприятимуть змістовій модернізації традиційних мовних, мовознавчих, професійно-педагогічних дисциплін.

Питанням інтегративних технологій присвячені праці сучасних вітчизняних науковців (Козловська І.М., Іванчук М.Г., Лещенко М.П, Семенов О.М.), де доктор пед. наук Семенов О.М. розглядає поняття «інтеграції» як процес поєднання, «результатом якого є досягнення єдності й цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів» [5: 291]. Козловська І.М. наголошує на тому, що інтегративний підхід до навчання здійснюється шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо [2: 3].

Вчені визначають три форми інтеграції: *повну, часткову і блочну*, де перша характеризується синтезуванням навчального матеріалу різних дисциплін в одному курсі, часткова – поєднанням матеріалу з різних навчальних дисциплін, підпорядкованих одній темі; блочна – побудовою автономних блоків із самостійними програмами. Погоджуючись із міркуванням Семенова О.М., яка розглядає узгоджене використання наскрізних ідей на інтеграційній основі як один із головних підходів до вдосконалення змісту освіти [5: 292], ми вважаємо, що якісна лінгвістична та професійна підготовка студента-германіста здійснюватиметься більш ефективно за умови використання інтегративної технології, яка б базувалася на концептуальних положеннях професійно-педагогічної спрямованості навчання низки суміжних мовних, мовознавчих та педагогічних дисциплін серед яких чільне місце займає латина.

Нині у наших вузах, які готують майбутніх педагогів-германістів освітньо-кваліфікаційного рівня – бакалавр, викладання латини ведеться ізольовано від інших навчальних дисциплін, тобто вивчається мова заради самої мови, що й значно спотворює картину, яка б мала відображати ідеальний стан формування лінгвістичної компетенції студентів на тлі традиційних дисциплін, єдиною ланкою між якими мала би бути латинська мова.

Таким чином, **метою** статті є спроба дослідити інтегративні можливості навчального предмету «Латинська мова» за цілями та змістом педагогічного процесу із дисциплінами як лінгвістичного так і професійно-педагогічного блоку.

У відповідності із поставленою метою було визначено такі першочергові **завдання**:

1. дослідити засоби інтегративного потенціалу латинської мови в межах цілей та змісту педагогічного процесу;

2. визначити тип інтеграції навчального предмету «Латинська мова» із низкою суміжних мовних, мовознавчих та професійно-педагогічних дисциплін.

Пропедевтичний курс латинської мови викладачу слід спрямовувати не лише на глибинне засвоєння основ латинської граматики, пояснюючи виникнення її правил у історичному аспекті, а й на формування *теоретико-лінгвістичної, історико-лінгвістичної та соціолінгвістичної компетенції* педагога-германіста, підвищення рівня його філологічної та естетичної культури. Трансформація навчального процесу створює всі умови для проведення таких занять з латинської мови, які характеризуються проблемно-пошуковими підходами, що виражаються, наприклад, у співставленні аналогічних мовних явищ у нових мовах, тим самим орієнтуючи студентів на формування навиків аналізу та наукового підходу до вивчення джерел стародавньої мови. Наприклад, під час вивчення теми «*Participia*» в її теоретико-практичному аспекті студентам варто запропонувати: 1) визначити прикметникові та дієслівні ознаки латинського дієприкметника; 2) на власних прикладах довести твердження про те, що великий відсоток латинських дієслів в англійській мові був засвоєний у формі основи *participium perfecti passivi*; 3) визначити латинську основу слів *студент, аспірант, доцент, докторант, президент, асистент, референт, лаборант, агент*, вказавши на її походження в латинській мові, одночасно провівши паралель із англійською та німецькою мовами.

Сама специфіка курсу латинської мови обумовлюється тісним взаємозв'язком із мовними та мовознавчими дисциплінами. Латина володіє широким спектром основних понять термінів лінгвістики, які паралельно демонструє інший пропедевтичний курс «Вступ до мовознавства». За навчальним планом [4] «Вступ до мовознавства» є першим курсом в системі вивчення лінгвістики, оскільки починає ознайомлювати студентів-германістів з початковими знаннями з теорії лінгвістики вже з 1-ого семестру навчання, закладаючи основи теоретичних знань і в той же час сприяючи – на початковому етапі – свідомому практичному оволодінню іноземними мовами. Компаративний характер вступу до мовознавства доповнюється латинською мовою у 2-ому семестрі I курсу, де студенти вже мають змогу порівнювати мовні факти української, російської, англійської, німецької мови через призму латини у межах, передбачених пропедевтичним характером курсів й обумовлених їхнім рівнем володіння мовами.

Бодуен де Куртене, розглядаючи латину як мову, що закладає фундамент філологічної освіти, вважав неможливим вивчення мовознавства без попереднього знання мов класичних. Але в сучасних умовах вищого педагогічного закладу згідно із навчальним планом підготовки фахівців галузі 0203 Гуманітарні науки за напрямом 6.020303 Філологія (англійська, німецька мова та література / німецька, англійська мова та література) [4] пропедевтичний курс «Вступ до мовознавства», на жаль, передує вивченню латини, що на нашу думку, є не зовсім вірно методично, оскільки вивчення цих навчальних дисциплін мало би здійснюватися щонайменше паралельно.

Якщо курс «Вступ до мовознавства» є суто теоретичним, то латинська мова, яку також слід віднести до теоретико-мовознавчої групи навчальних дисциплін, займає особливе місце, оскільки вивчається не лише теоретично, але й практично, що й становить особливу її цінність.

Латинська мова, *інтегруючись за цілями педагогічного процесу* із пропедевтичним курсом «Вступ до мовознавства», сприяє оволодінню студентами комплексом знань, які є базовими для формування лінгвістичної компетенції, що проявляється у науковому підході до мови та міжмовній мобільності студента. Наприклад, теоретико-лінгвістична компетенція студентів-германістів буде ефективно доповнюватися курсом «Латинська мова» за умови наукового підходу до вивчення її системи вокалізму, де викладачу необхідно не лише зосередити увагу студентів на якісній та кількісній характеристиці голосних, але й також обов'язковим буде розгляд фонетичних процесів розвитку системи вокалізму, де перед студентами постануть вже відомі їм з курсу «Вступ до мовознавства» мовні явища синкопи, апокопи, метатези, асиміляції, контракції, явища кількісних та якісних змін голосних.

Принципи відбору змісту й організації навчального матеріалу на заняттях з латинської мови (принцип свідомості, зв'язку змісту із мовною формою, зіставного вивчення мовних

явищ, використання негативного мовного матеріалу, перекладу в якості основного засобу семантизації та принцип врахування теоретичних та практичних цілей навчання [1: 30-33]) в межах лексичного, фонетичного та граматичного рівнів надають викладачу унікальні можливості продемонструвати найважливіші мовні явища загальнолінгвістичного характеру. Така особливість давньої мови є безперечним доказом того, що науковий підхід до її вивчення є необхідними для роз'яснення граматичної системи не тільки власне латини, але й також її явищ, які знайшли відображення в сучасних західноєвропейських мовах, адже стара латина та її серйозне вивчення відкрили двері в усі мови (Щерба Л.В.).

Не применшуючи роль жодної з нових мов, які вивчаються студентами-германістами, слід зауважити, що сучасні мови не можуть надати такого багатого матеріалу для розвитку здібностей комбінування різних мовних явищ, оскільки «їх граматики менш багата формами, їх синтаксична будова близька до будови рідної мови» [3: 581], що вагомо спрощує розумову роботу. Виконуючи переклад із західноєвропейської мови на рідну або ж навпаки, студентам не доводиться працювати із такою кількістю граматичних елементів, на відміну від латини, яка завдячуючи своєму яскраво вираженому синтетичному устрою, потребує глибокого мовного аналізу.

Практична спрямованість курсу латинської мови паралельно із вирішенням освітніх проблем педагогічного процесу визначається широким спектром *змістової інтеграції*, яка обумовлюється лінгвістичним та методичним фактором структурування мовного матеріалу латинської мови та спрямовується не лише на глибоке вивчення її теоретичних аспектів, але й на проектування пошуків нових підходів до лінгвістичної підготовки. Наприклад, переклад, як абсолютно не новий засіб семантизації під час вивчення сучасних європейських мов, на заняттях з латини сприяє розширенню лінгвістичного мислення студентів. Адже для того, щоб перекласти лише одне дієслово у реченні на латину, студенту необхідно скомбінувати одночасно 11 елементів розумового процесу, здійснивши граматичний аналіз члена речення, частини мови, виду, стану, способу, часу, числа, особи, дієвідміни, часокількості передостаннього складу, наголосу [3: 578].

Змістова інтеграція курсу «Латинська мова» проявляється шляхом використання зіставного (Н.Кацман, І.Рахманов, О.Миролюбов, Є.Скоробогата, В.Нікольський) та взаємозіставного методу (Шовковий В.М.) на основі білінгвальних та полілінгвальних зіставлень. Вивчення латинської граматики розпочинається тоді, коли студентами вже засвоєні основні граматичні поняття першої іноземної мови, тому білінгвальні зіставлення варто проводити у режимі  $IM^1 \rightarrow LM$ , поступово замінюючи їх у формат  $LM \rightarrow IM^1$ . Полілінгвальні зіставлення, які супроводжуються непаралельним вивченням двох іноземних мов, потребують загальної одиниці виміру в якості латинської мови – *tertium comparationis*, яка б виконувала функцію системи послідовного показу контрастів двох мов, надаючи граматичному явищу, яке вивчається, більш глибокого понятійного змісту ( $IM^1 \rightarrow LM \rightarrow IM^2$ ). Наприклад, студенти, перша іноземна мова яких англійська, піддаючись її інтерферуючому впливу, мають певні труднощі під час перекладу латинських речень, оскільки багатство парадигми відмінювання латинського іменника для них є абсолютно новим та не завжди до кінця усвідомленим мовним явищем. Таким чином, завдяки своїй інтегративній змістовій ознаці латина готує студентів-англійців до вивчення особливостей флективного відмінювання у німецькій мові.

Скоробогата Є.І., зокрема, зазначає, що до уваги слід брати не тільки мовні факти, які є подібні в обох мовах, але іноді й відмінні для того, щоб глибше проникнути в структуру цих мов [6: 45] та понять, якими вони володіють. Явище флексій іменників в латинській мові перебуває у тісному зв'язку з поняттям роду, яке проявляється формально (т.б. за флексією називного відмінка) або семантично (за лексичним значенням слова). Формально рід в англійській мові представлений суфіксом *-ess* для іменників жіночого роду, на що студенти обов'язково звернуть увагу, тим самим розширивши своє розуміння поняття роду, оскільки більш звична форма семантичного роду буде заважати їм в усвідомленні того, наприклад, що слово *Roma* (Рим) в латинській мові – іменник жіночого роду. Виникнення своєрідного конфлікту у свідомості студентів допоможе зацентувати їхню увагу і на прояві інших суттєвих мовних фактах, таких як, наприклад, поняття *genus commune* (спільного роду),

*singularia* та *pluralia tantum* (іменники або лише однини або множини) вже у сучасних західноєвропейських мовах.

Класифікуючи типи зіставлень у навчанні іноземних мов, Шовковий В.М. визначає зіставлення: за джерелом, за хронологією, за метою, за кількістю використовуваних мов, за відкритістю [7: 33]. Кожний тип зіставлення є абсолютно прийнятним для латинської мови, а в більшості випадків навіть переважає сучасні мови своєю застиглою еталлоною понятійною базою.

Культурно-естетичний потенціал латинської мови є невід'ємною складовою професійної підготовки студентів-германістів. Вдало відібрані тексти та сентенції на основі лінгвістичних та методичних факторів допоможуть студенту не лише сформулювати свою мовну поведінку та мовну стійкість, але й розвиватимуть мовне чуття та мовний смак, які є важливими чинниками впливу на якість особистісної культури майбутнього педагога.

Вивчення напам'ять таких висловів як «*Maxima debetur puero reverentia*» (Підходить до дитини з найбільшою повагою) або ж «*Pueris tam non prodest boni cognitio quam ignoratio mali*» (Навіть пізнання добра не приносить дітям такої користі, як охорона від пізнання зла) дозволять студентам вже на початковому етапі свого навчання в умовах вищого педагогічного закладу усвідомити важливість та необхідність свого покликання.

Гуманістичний стиль наукового мислення засобами латинської мови поглиблює формування культуромовної особистості («*homo loquens*» та «*homo communicans*») майбутнього вчителя-германіста. «Занурюючись» у мовну картину давнього лінгвокультурного товариства із залишеними нам у спадок численними текстами міфологічного, історичного, філософського, релігійного характеру, студенти краще починають розуміти неповторний античний світ – колыску європейської цивілізації. Читання з лінгвістичним аналізом та перекладом твору Гая Юлія Цезаря (100 – 44 рр. до н.е.) *Commentarii de bello Gallico (Descriptio Britanniae, lib. V, cap. XII-XIV)* яскраво доповнить лінгвокультурознавчу компетенцію студента-германіста.

Таким чином, згідно із визначеними завданнями нашого дослідження, слід констатувати наступне:

1. У процесі реалізації практичної, виховної, розвиваючої та професійно-педагогічної мети в циклі професійної та практичної підготовки засобами інтегративного змісту латинської мови виступають широкі теоретичні поняття її граматичного наповнення, наукова лінгвістична та культурно-естетична ерудиція, які у своїй єдності сприяють підготовці культуромовних фахівців із широким філологічним та педагогічним світоглядом.

2. Як показує аналіз, важливим напрямом конструювання змісту професійної та науково-предметної підготовки майбутнього вчителя англійської та німецької мов є інтеграція курсів предметної та педагогічної підготовки. Відштовхуючись від неповторної специфіки навчальної дисципліни «Латинська мова», яка так глибоко пустила своє коріння, нам видається необхідним охарактеризувати такий вид інтеграції як «зовнішній», що за цілями педагогічного процесу можна вибудовувати на рівні формування *теоретико-лінгвістичної компетенції* (через взаємозв'язок із курсами «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Теоретична фонетика», «Теоретична граматики»); *історико-лінгвістичної компетенції* (через оптимальне взаємодоповнення латини із навчальною дисципліною «Історія мови»); *соціолінгвістичної, соціокультурної та педагогічної компетенції* («Країнознавство», «Лексикологія», «Культурологія», «Зарубіжна література», «Філософія», «Педагогіка»).

Інтеграційний потенціал на основі вказаного типу пронизує науково-предметну та професійну підготовку студента-германіста, який піддається узагальненню також за змістом, формами та методами педагогічного процесу, що й буде детально розроблятися у наших наступних дослідженнях.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка: Учебное издание. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
2. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. – К., 2004. – 21 с.

3. Первов П.Д. Очерки по методике преподавания латинского языка сравнительно с русским. – М.: Тип. Русск. т-ва, 1913. – 583 с.
4. План навчального процесу. Навчальний план затверджено на засіданні Вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Протокол № 6 від 26 червня 2008 року.
5. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2005. – 476 с.
6. Скоробагата Є. Прийоми пояснення деяких фонетичних і граматичних явищ у процесі навчання латинської мови на англійському відділі // Методика викладання класичних мов. Лекції для студентів університету відділу класичної філології. – Львів: Львів. держ. ун-т, 1965. – С. 41 – 57.
7. Шовковий В.М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2004. – 255 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Сторчова** – здобувач кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка.  
*Наукові інтереси:* методика викладання латинської мови.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

**Альона ШИБА (Чернівці, Україна)**

*У статті проаналізовано сутність комунікативної компетенції як основного чинника у підготовці кваліфікованого перекладача, визначено структуру комунікативної компетенції та особливості взаємодії її компонентів.*

*The nature of communicative competence, being the main factor in the effective translators' training, is analyzed in the paper. The structure of the communicative competence and the peculiarities of interaction of its components are investigated.*

Сучасний етап соціально-економічного і політичного розвитку України, гуманізації і демократизації всіх сфер життя суспільства, розширення ділових, професійних і культурних зв'язків України з зарубіжними країнами вимагає високоякісної підготовки спеціалістів. Значно зросла потреба у кваліфікованих перекладачах, які можуть бути гідними посередниками у будь-яких ділових та культурних контактах.

Сьогодні підготовка перекладача – це не лише засвоєння граматичних та лінгвістичних конструкцій. Акцент робиться на оволодінні навичками живої мови як інструменту комунікації та взаємодії. Перекладач сьогодення – це не людини, яка «вміє користуватися словниками», а спеціаліст, який сам встановлює контакт з іноземцями, може вільно вести переговори. Висококваліфікований перекладач вільно користується іноземною мовою як засобом вирішення професійних завдань.

Проблеми формування перекладацької компетентності розглядаються в роботах Л. Бархударова, В. Комісарова, Л. Латишева, Р.Міньяр-Белоручева, Я. Рецкера, І. Халєєвої. Питанню удосконалення навчання іноземних мов присвячені роботи таких науковців як І.В. Анічков, П.О. Бех, В.М. Гапонова, І.А. Зимня, Г.В. Рогова, Є.І. Пасов, В.В. Тітова. Проблема формування окремих аспектів професійної іншомовної компетентності висвітлюються в роботах В. Баркасі, Н. Гез, А. Гордєєвої, С. Ніколаєвої, О. Пінської, О. Павлик, Ю. Федоренко та інші. Проте залишається не до кінця вирішеним питання формування комунікативної компетенції у контексті підготовки майбутніх перекладачів.

Мета статті – проаналізувати сутність комунікативної компетенції, розкрити її структуру та особливості взаємодії її компонентів.

Навчаючи іноземним мовам, важливо розрізнати такі поняття як мова (система знаків), мовлення (процес спілкування засобом мови) та мовленнєва діяльність (єдність мови та мовлення). Основною метою навчання мові називають оволодіння іноземною мовленнєвою діяльністю. Але так як в процесі оволодіння іноземною мовою студенти-перекладачі вчать користуватися мовою для здійснення непростого міжмовного та між культурного посередництва, то кінцева мета навчання зводиться до комунікативної.

Комунікативні стосунки, як їх тлумачить Г. Нойнер, це «стосунки всередині соціальної взаємодії, які, забезпечуючи обмін думками, оцінками і т.і., сприяють перебудові в процесах виховання емоцій і мислення учасників» [9: 75]. Термін «комунікативність» не варто розуміти вузько, прагматично. Важко не погодитися з І.Л. Бім, що комунікативність не

зводиться тільки до установлення за допомогою мови соціальних контактів, до оволодіння туристською мовою. Це долучення особистості до духовних цінностей інших народів – через особисте спілкування і через читання» [2 : 40].

Для здійснення комунікації вирішальне значення відіграє сформованість відповідних умінь. Успішність роботи перекладача залежить від рівня його професійної компетентності, що, в свою чергу, передбачає належний рівень сформованості комунікативної компетенції.

Важливо усвідомлювати різницю між поняттями «уміння», «компетенція» та «компетентність». Уміння розуміють як «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [4 : 338]. Компетенція в перекладі з латинського “competentia” значить коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями та досвідом

Термін «компетенція» не має єдиного визначення. Так, у своєму дослідженні Задорожна І.П. відзначає, що компетенцію розуміють «як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) у межах певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності; сукупність знань, навичок та умінь, які формуються у процесі вивчення дисципліни, а також здатність виконувати ту чи іншу діяльність на основі набутих знань, умінь і навичок...» [5: 11]. Поняття «компетентність» хоч і є близьким, однак не тотожним, а дещо ширшим. Професійну компетентність педагога розуміють як інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність ряду компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [1 : 15]; як якість особистості педагога, що має свою структуру та ознаки і дозволяє спеціалісту вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані на формування особистості учня та сприяє самовдосконаленню особистості вчителя [8: 15]. Компетентна в певній галузі людина, за визначенням Великого тлумачного словника сучасної української мови, це особа, яка «має достатні знання в якій-небудь галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща» [3: 560].

Тож, недостатній рівень мовної підготовки з іноземної мови може стати серйозною перешкодою для майбутніх перекладачів у формуванні їх професійної компетентності. Компетентним вважається той перекладач, який не лише володіє мовою, але і спроможний приймати правильні рішення, пов'язані з його функцією посередника в між культурній комунікації. Відомо, що навіть вільне володіння іноземною мовою не гарантує того, що переклад буде здійснено якісно. Забезпечення зазначених вимог можливе через формування комунікативної компетенції (К.К.) майбутніх перекладачів.

Спроби визначити структуру комунікативної компетенції здійснювалися неодноразово. Ще у 70-х рр. минулого століття Д. Хаймз розглядав комунікативну компетенцію як єдність граматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної і стратегічної компетенцій. В.В. Сафонова виділяє 4 складових К.К.: мовна, мовленнєва, компенсаторна і соціокультурна. І.Л. Бім об'єднує мовну і мовленнєву в лінгвістичну компетенцію і наголошує на необхідності формування також тематичної і навчальної, таким чином представляючи К.К. як єдність 5 компонентів: лінгвістична, тематична, соціокультурна, компенсаторна і навчальна компетенції.

У педагогіці і нині не існує єдиної усталеної структури компетенції. Так, Федоренко Ю.П. у своєму дисертаційному дослідженні виділяє такі чинники, що формують К.К., як мовленнєва та мовна компетенції, дискурсивна, соціокультурна, соціолінгвістична та стратегічна компетенції [10]. Козак С.В. у своєму дослідженні об'єднує мовний і мовленнєвий компоненти у лінгвістичну компетенцію, виокремлюючи ще соціокультурну, стратегічну та професійну компетенції [6].

Ми визначаємо структуру комунікативної компетенції студента-перекладача як єдність п'яти компонентів:

1. мовна компетенція,
2. мовленнєва компетенція,
3. соціокультурна компетенція,
4. тематична компетенція,
5. професійна компетенція.

Мовна компетенція передбачає знання лексики, граматичних, фонетичних та орфографічних правил, а також навички по їх застосуванню. Мовленнєва компетенція передбачає сформованість у студентів мовленнєвих умінь, які поділяють на продуктивні (умінні говорити та писати) та рецептивні (уміння аудіювати та уміння читати). Мовна і мовленнєва компетенція – нероздільні, адже уміння говорити (мовленнєва компетенція) базується на граматичних, лексичних та фонетичних знаннях та навичках (мовна компетенція). Уміння писати вимагає знань з граматики, лексики, орфографії та сформованості відповідних навичок. Аудіювання та читання потребують навичок підсвідомого розпізнання граматичних форм мовлення, навички розуміння слів та словосполучень (у звуковій або графічній формі).

Соціокультурна компетенція є також одним з важливих показників готовності студента до між культурної комунікації. Колодько Т.М. визначає соціокультурну компетенцію як «інтегративне утворення, яке включає: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, уміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організовувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання» [7 : 19]. Даний вид компетенції передбачає володіння знаннями про національно-культурні реалії зарубіжних країн, про норми мовленнєвої і невербальної поведінки носіїв мови та уміння використовувати ці знання у процесі спілкування.

Тематична компетенція – це володіння спеціалістом цілою системою знань, набутих в результаті загальної і професійної підготовки у ВНЗ, що дозволяє майбутньому перекладачу володіти темою розмови. Успішний перекладач повинен бути всебічно ерудованим, уміти використовувати знання як професійного, так і поза професійного досвіду.

Професійна компетенція включає знання, уміння та навички, необхідні фахівцю для здійснення перекладу. Мова йде не лише про перекладацькі навички, але і про уміння розуміти і аналізувати текст оригіналу та уміння редагувати свій переклад, залежно від цілей перекладу.

Цілком зрозуміло, що між усіма компетенціями існує тісний взаємозв'язок, крім того, розвивати їх слід комплексно. Це, на нашу думку, сприятиме ефективності та результативності навчального процесу і підвищенню рівня успішності студентів – перекладачів.

Таким чином, комунікативна компетенція майбутнього перекладача розуміється нами як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних фахівцю для здійснення мовного посередництва як в усній, так і в письмовій формі, розвиток якої неможливий без паралельного формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної, тематичної та професійної компетенцій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. Автореф. Дис. канд. пед. наук. – О., 2004. – 20 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 1988- 174 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. Та СД.) Укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Задорожна І.П. Компетентнісний підхід у сучасній системі мовної освіти // Вісник КНЛУ. – Вип. 14. – Київ, 2008. – С. 10-14.
6. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту. Автореф. дис. канд. пед. наук. – О., 2001. – 20 с.
7. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
8. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Автореф. Дис. канд. пед. наук. – О., 2004. – 20 с.
9. Педагогіка/ Под общей редакцией Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогіка, 1984. – 367с.
10. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Луцьк, 2005. – 20 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Альона Шибя** – асистент кафедри англійської мови Чернігівського національного університету.  
*Наукові інтереси:* методика викладання англійської мови.



## ЗМІСТ

### КАРТИНИ СВІТУ В АСПЕКТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ, ЛІНГВОКОГНІТИВІСТИКИ ТА ЕТНОЛІНГВІСТИКИ (ПРОДОВЖЕННЯ)

<b>КАЛІНІЧЕНКО В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗМІСТУ КОНЦЕПТІВ «НЕВДАЧА» ТА «FAILURE» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІНГВОСВІДОМОСТІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ) .....	3
<b>КАЛИНА Н.</b> ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ КОНЦЕПТЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	10
<b>КІПЕНЬ С.</b> ПРАГМАТИКА АВАТАР У КІБЕРПРОСТОРІ .....	14
<b>КІРСАНОВА Г.</b> ФОРМУВАННЯ ПРИБЛИЗНОСТІ ІНДИВІДОМ У ВИСЛОВЛЮВАННІ .....	18
<b>КУЗЕННА Н.</b> МОВНИЙ АКТ “КОМПЛІМЕНТ” В СУЧАСНІЙ КОМУНІКАЦІЇ .....	21
<b>КУЗЬКО П.</b> ДО ПИТАННЯ ПРО ВАРИАНТ ТА ВАРІАТИВНІСТЬ ЯК ІДЕОЕТНІЧНОГО ФЕНОМЕНУ НА ПРИКЛАДІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	26
<b>КУШМАР Л.</b> БУДОВА ФРАГМЕНТА МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ УКРАЇНЦЯ .....	29
<b>ЛІННІКОВА О.</b> МЕТАФОРИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ІСТИНИ І ПРАВДИ: КОГНІТИВНИЙ ТА ОЦІННИЙ АСПЕКТИ .....	33
<b>ЛЮБИМОВА С.</b> ДИСТРИБУТИВНИЙ АНАЛІЗ НА МАТЕРІАЛЕ ЛІНГВІСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ (КОНЦЕПТ FLAPPER) .....	38
<b>МАРЦІЯШ М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В СИТУАЦІЯХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	44
<b>МЕЛЬНИК О.</b> ОБРАЗ ЛЮДИНИ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НІМЕЦЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ (НА МАТЕРІАЛІ КАЗОК БРАТІВ ГРІММ) .....	47
<b>МУЗИЧУК М.</b> СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ МОВЧАННЯ В «МІФІЧНІЙ» ПРОЗІ Г.Е. НОССАКА .....	52
<b>ПАВЛЕНКО Н.</b> АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ .....	57
<b>ПЕТРІНСЬКА Т.</b> ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ POLITICAL GLOBALIZATION В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ .....	60
<b>РЕВЧУК Т.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ СЕМАНТИЧНОГО ЗМІСТУ КОНЦЕПТУ ВІРНІСТЬ У ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЯХ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	66
<b>РОМАНЮХА М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ECONOMY МЕТАФОРИЧНОЮ МОДЕЛЛЮ ECONOMY IS WAR В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ .....	69
<b>РУСАНОВСЬКА Т.</b> ВНУТРІШНЯ ФОРМА СЛОВА У СЛЕНГОВИХ ВТОРИННИХ НОМІНАЦІЯХ (НА МАТЕРІАЛІ СЛЕНГОВИХ СОМАТИЗМІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ) .....	75
<b>САЛЕНКОВА Т.</b> КОНЦЕПТ ПРОГРЕС У СУЧАСНОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	80

<b>СБОРИК С.</b> ДЕТАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ЯК СКЛАДНИК КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ М.ДРЕБЛ.....	85
<b>СЛЮНІНА О.</b> ОБРАЗ ЗЕМЛІ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ПАВЛА МОВЧАНА: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ ВИМІР .....	88
<b>ТЕКТЕН Т.</b> ТУРЕЦКОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО И ВЛИЯНИЕ ТУРЕЦКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК.....	93
<b>ТОКАРЕВ</b> ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ВТРАЧЕНОЇ ВНУТРІШНЬОЇ ФОРМИ СЛОВА У ЗІСТАВНОМУ МОВОЗНАВСТВІ.....	96
<b>ХАРИТОНОВ В.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНА СТРУКТУРА АНГЛІЙСЬКИХ ЗАГАДОК.....	98
<b>ХОХЕЛЬ Д.</b> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНЦЕПТУ МАГІЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ ДЖ.РОЛІНГ).....	101
<b>ЧИКИБАЕВ А.</b> ТИПЫ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ И ИХ ОРГАНИЗАЦИЯ В КОГНИТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТОВ УКРАИНЫ.....	104
<b>ШІКІДА І.</b> СТЕРЕОТИПИ «OSSI» І «WESSI» У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ПРЕСІ (ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ).....	109
<b>ШКВАРЧУК С.</b> ЕПТОНИМИ Й.В. ГЕТЕ В НІМЕЦЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ: ЛЕКСИКОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ.....	115

### **СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ, ВЗАЄМОДІЯ ТА КОНТАКТУВАННЯ МОВ**

<b>ВРОСК С.</b> THE ENGLISH LANGUAGE: FORMATION, FLEXIBILITY AND FANTASY.....	120
<b>МАКСІМОВ С.</b> АНГЛІЙСЬКА ЯК «МІЖНАРОДНА ДОПОМІЖНА МОВА» ЕПОХИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ.....	126
<b>НВОЗДЯК О.</b> CODE-SWITCHING, SPRACHMISCHUNG BEI DEN DEUTSCHEN VON TRANSKARPATIEN (UKRAINE) .....	131
<b>АНАФІЄВА Е.</b> ПРОБЛЕМИ ДВОМОВНОСТІ І БАГАТОМОВНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ.....	135
<b>ВАКУЛЕНКО М.</b> СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛАТИНИЦІ.....	140
<b>ХОМЕНКО Т.</b> РЕФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	145
<b>БОГОВИК О.</b> ПРЕДИКАТИ ЗНАННЯ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВОЛОДІННЯ ВІДОМОСТЯМИ ТА ІНФОРМАЦІЄЮ В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ.....	149
<b>ВЕЛИКА А.</b> БІЛІНГВІЗМ ТА ДИГЛОСІЯ ЯК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЯВИЩА.....	153
<b>КУЗЬКО П.</b> ДО ПИТАННЯ ПРО ВАРІАНТ ТА ВАРІАТИВНІСТЬ ЯК ІДІОЕТНІЧНОГО ФЕНОМЕНУ НА ПРИКЛАДІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	157

### **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДАЧА**

<b>АМЕЛІНА С.</b> РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	160
<b>BRUNNER R.J.</b> WAS HEIßT UND ZU WELCHEM ENDE LERNT MAN LATEIN? ZUR AKTUALITÄT EINER GROßEN EUROPÄISCHEN TRADITION.....	164

<b>ГРИШКОВА Р.</b> СОЦІАЛЬНІ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ НА ШЛЯХУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	169
<b>ЗАКИРОВА Г.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ–МЕЖДУНАРОДНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	173
<b>АНТОНЮК Г.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС.....	177
<b>БІЛОУС О., ГАРКУША Л.</b> СУЧАСНІ СВІТОВІ ПРОБЛЕМИ НАБОРУ У ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ (ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ МОНТКЛЕРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ, НЬЮ-ДЖЕРСИ, США).....	180
<b>ВАСИЛЬЄВА Е.</b> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН .....	188
<b>ВИШНЕВСЬКА Н.</b> УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ САМООСВИТИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВИТИ .....	191
<b>ВІТАЛІШ Л.</b> BERUFSNAMEN IN DEUTSCHEN SPRICHWÖRTERN (ZUR DIDAKTISIERUNG IM UNTERRICHT).....	195
<b>ГІНКА Б.</b> НОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З ЛЕКСИКОЛОГІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	198
<b>ГОНЧАРОВА О.</b> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.....	200
<b>ДЕМ'ЯНЕНКО О.</b> ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	203
<b>КАНІБОЛОЦЬКА О.</b> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МОВНОГО ПОРТФЕЛЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ .....	206
<b>КІЩЕНКО Ю.</b> ГОЛОВНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНХРОННОГО ПЕРЕКЛАДУ.....	210
<b>КОРНЕВА З.</b> МЕТОДИКА ПОГРУЖЕННЯ И ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ СОДЕРЖАНИЕ КАК КОМПОНЕНТЫ ЭКСПЕРЕНЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	213
<b>ЛЯШУК А.</b> THE FUNDAMENTALS OF CONFIDENT PUBLIC SPEAKING PRESENTATION .....	216
<b>МОСКАЛЕЦЬ О.</b> НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОГО ПРАКТИЧНОГО ПИСЬМА .....	221
<b>НІКІТИНА Н.</b> СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	224
<b>PETRASHCHUK N.</b> KOMPETENZBEREICH „SCHREIBEN“ IM GERMANISTIKSTUDIUM .....	228
<b>РІЖНЯК О.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ .....	233
<b>СЕРНЯК О.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	237
<b>TODOROVA N.</b> TASK-BASED TEACHER TRAINING: A CASE-STUDY.....	242

<b>ТРОФИМЕНКО А.</b> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	246
<b>ТРУХАНОВА Т.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ .....	251
<b>ЧЕРНЬОНКОВ Я.</b> ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ) .....	256
<b>ШАНДРУК С.</b> ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИКИ .....	261
<b>АБАБІЛОВА Н.</b> ПІДГОТОВКА КОНКУРЕНТНОЗДАТНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	264
<b>BEITZ A.</b> ZUM TRAINING DER GESPROCHENEN FREMDSPRACHE – MÖGLICHKEITEN DES SPRACHTRAININGS IN DER FREMDSPRACHE .....	267
<b>БОЖКО Н.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	271
<b>ВОРОНКОВА Н.</b> МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ .....	274
<b>ГРИЦИК Н.</b> КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	279
<b>ГУБА С.</b> РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ ПРИВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	282
<b>ДЕЙКУН П.</b> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОБОТИ НАД ЧИСЛІВНИКАМИ У ТЕХНІЧНИХ ВУЗАХ .....	286
<b>ДІОРДІЯЩЕНКО О.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ .....	290
<b>ІВАНЦІВ О.</b> TRANSLATION TEACHING AND THE PEDAGOGICAL GAP .....	294
<b>KAISHEVA G., KONOVALOVA E.</b> THEORETICAL REFLECTIONS ON THE PROBLEM OF THE EXERCISES FOR TEACHING SENIOR STUDENTS OF THE TRANSLATORS' DEPARTMENTS DIFFERENT TYPES OF WRITTEN TRANSLATION .....	298
<b>КУКСА Б.</b> АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ І ПИСЬМА З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	301
<b>ЛИТВИНЕНКО С.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ .....	304
<b>МІНЧАК І.</b> ФУНКЦІЇ ІНШОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	307
<b>МОСКАЛЕНКО Л.</b> АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	312
<b>НІКОЛАЄНКО О., УШАТА Т.</b> СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ .....	316

<b>ОЛЕКСІЄНКО Л.</b> THE IMPORTANT METHODS OF TEACHING THE ENGLISH GRAMMAR IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	320
<b>ПУШИНСЬКА А.</b> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ КОЛЕКТИВНО-УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	325
<b>САВЕНКО Т.</b> ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОСТІ МОВЛЕННЯ.....	329
<b>СТАРЧЕНКО М.</b> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ СИТУАТИВНОГО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ CASE STUDY У НЕМОВНОМУ МЕДИЧНОМУ ВНЗ.....	334
<b>СТОРЧОВА Т.</b> ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ «ЛАТИНСЬКА МОВА» У ПРОФЕСІЙНІЙ ТА НАУКОВО-ПРЕДМЕТНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ.....	338
<b>ШИБА А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ .....	342

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:  
Філологічні науки  
(мовознавство)  
ВИПУСК 89 (2)**

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія KB № 15525–4097P від 22.06.2009 р.  
«Наукові записки. Серія: Філологічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ**  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 05.03.2009. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум.др.арк. 34,42. Наклад 300. Зам. № 5840\_2.

---

*РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.  
Тел.: (0522) 28 59 84.  
Факс.: (0522) 24 85 44  
E-Mail.: [mails@kspu.kr.ua](mailto:mails@kspu.kr.ua)*

